

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт менеджмента и права
Кафедра экономики и менеджмента

**«Сюжетно-ролевые игры как средство развития креативности у старших
дошкольников»**

Выпускная квалификационная работа
по направлению подготовки: «44.03.01-Педагогическое образование»

профиль
«Педагогика общего образования»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой:
Д-р. пед. наук, профессор
_____ С.Л. Фоменко
«__» _____ 2017г.

Исполнитель:
Широкова Олеся Николаевна,
Обучающийся группы БП-53z

Руководитель:
Фоменко Светлана Леонидовна
«пед» наук, профес-
_____ 2017г.

Нормоконтролер:
Специалист по УМР
_____ Н.В.Бутакова
«__» _____ 2017г.

Екатеринбург, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Детское творчество — это особая самостоятельная сфера духовной жизни. В детстве начинается формирование творчески активной личности, способной эффективно и нестандартно решать жизненные задачи, что является условием последующего развития личности человека, его творческой деятельности. В.А. Сухомлинский считал, что в детском творчестве происходит самовыражение и самоутверждение ребенка, ярко раскрывается его индивидуальность. Дошкольный возраст считается, как самый подходящий для педагогического воздействия: у ребенка ещё не сформировано критическое отношение ко всему, что его окружают и что вокруг него происходит, зато степень принятия, «впитывания» чрезвычайно высока, ребенок как «губка».

Выготским Л. С. выделен один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики — это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка. В связи с этим перед детскими образовательными учреждениями встает задача развития творческого потенциала детей. Одним из направлений психического развития ребенка является развитие различных сторон личности, направленное, прежде всего, на развитие креативности.

Анализ психолого-педагогической литературы (Л.С.Выгодский, Е.В.Зворыгина, Р.И.Жуковская, А. Н. Леонтьева, Д. В.Менджерицкой, А.П.Усовой, Д. Б. Эльконина и др.) позволяет сделать вывод, что изучению

креативности детей дошкольного возраста посвящено большое количество работ.

Развитие креативности рассматривается исследователями как основное направление развития личности. Л.С. Выготский, связывал креативность ребенка в игре с способностью к замыслу, его реализации; с созданием сюжета, его реализации в роли; комбинированием. Исследователи подчеркивают возможность педагогического руководства игровой деятельностью в целях развития креативности ребенка (Е. В. Зворыгина, Р.И.Жуковская, Д. В. Менджерицкая и др.)

Игра, несомненно, является ведущим видом деятельности дошкольника. Именно через игру ребёнок познаёт мир, готовится к взрослой жизни. Одновременно, игра является основой творческого развития ребёнка, развития умения соотносить творческих навыков и реальной жизни. Игра в силу своих характеристик – лучший способ добиться развития творческих способностей ребёнка без использования методов принуждения.

Развивающее значение игры многообразно. Она вносит вклад в познание ребенком окружающего мира, в развитие его мышления, чувств, воли, в формирование взаимоотношений со сверстниками, становление самооценки и самосознания. Особый характер носит игра, которую дети создают сами, воспроизводя в ней то, что им близко и интересно. Такие игры называются творческими, сюжетными. Сюжетная игра – игра самостоятельная. В ней игровой сюжет определяется играющими, нет заданной программы поведения детей и открытых правил, действия ребенка в воображаемой ситуации выступают на первый план.

Другими словами, дети, владеющие навыками сюжетно-ролевой игры, имеют более устойчивую психику, более общительны и коммуникабельны. Кроме того, они обладают необходимым запасом творческих способностей, которые помогают им реализоваться в таких сферах человеческой деятельности как художественное творчество, музыка и т.д.

В последнее время воспитатели и психологи отмечают снижение уровня ролевых игр у дошкольников. Дети играют меньше, чем 20-30 лет назад, их ролевые игры более примитивны и однообразны. Это, по-видимому, связано с тем, что дети всё более отдаляются от взрослых, они не видят и не понимают деятельности взрослых, плохо знакомы с их трудовыми и личными отношениями. В результате, несмотря на обилие игрушек, им не во что играть.

Несмотря на то что, проблема креативности в сюжетно – ролевой игре рассмотрена во многих психолого-педагогических исследованиях (Л.С.Выготский, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, Н. Н. Подьяков, Д.Б.Эльконин и другие), тем не менее, требует дальнейшего изучения вопрос об особенностях педагогического руководства сюжетно – ролевой игрой в целях развития креативности. На практическую значимость этого вопроса указывают многие авторы (Т. А. Маркова, Н. Я. Михайленко и другие), обращая внимание на то, что в дошкольном учреждении сюжетно-ролевая игра либо не контролируется, либо недопустимо регламентируется.

В практике дошкольных учреждений воспитатели, часто не знают, как развивать креативность ребенка с использованием сюжетно-ролевых игр, они опираются на свою интуицию, свой опыт и не застрахованы от ошибки. Это обуславливает актуальность темы данной работы.

Актуальность темы исследования позволила нам выявить противоречие между необходимостью развития креативности, как одного из ведущих условий гармоничного развития личности, и отсутствием разработанных методических рекомендаций для педагогов по использованию сюжетно-ролевых игр для развития креативности у старших дошкольников

Выше сказанное обозначило проблему исследования: как сделать более успешным процесс развития креативности у старших дошкольников с использованием сюжетно-ролевых игр.

Актуальность и проблема исследования позволили нам сформулировать тему исследования: «Сюжетно-ролевые игры как средство развития креативности у старших дошкольников».

Цель: На основе анализа развития креативности у старших дошкольников разработать методические рекомендации для педагогов ДООУ по развитию креативности у старших дошкольников с использованием сюжетно-ролевых игр.

Объект исследования: процесс развития креативности дошкольников.

Предмет исследования: влияние сюжетно – ролевой игры на развитие креативности детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: Если будут разработаны методические рекомендации для педагогов ДООУ по использованию сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников, то это позволит повысить их уровень креативности.

Для решения выдвинутой проблемы были поставлены следующие

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу для выявления проблемы развития креативности у детей старшего дошкольного возраста.
2. Определить роль сюжетно-ролевой игры в развитии креативности старших дошкольников.
3. Определить условия, необходимые для развития креативности старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре.
4. Провести диагностические исследования развития креативности старших дошкольников.
5. Провести опытно-поисковую работу по влиянию сюжетно-ролевых игр на развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста.
6. Разработать методические рекомендации для развития креативности старших дошкольников средствами сюжетно-ролевых игр.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы; беседа, анализ продуктов творческой деятельности старших дошкольников, наблюдение.

Значимость исследования: заключается в том, что проанализирована и систематизирована психолого-педагогическая литература по проблеме развития креативности детей старшего дошкольного возраста, также в том, что материалы исследования могут быть полезны педагогам ДОО в их деятельности.

База исследования: МАДОУ №17 «Земляничка» ГО Богданович.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ

1.1. Проблема развития креативности старших дошкольников в психолого-педагогических исследованиях

Понимание креативности и связанных с этой категорией понятий представляет собой одну из задач, стоящих перед данной работой.

В психолого-педагогической литературе понятие креативность чаще всего связывается с понятием творчество, рассматривается как личностная характеристика. Многие исследователи определяют креативность через свойства личности, ее способности [4; 14].

Исходя из современных подходов к образованию, основными требованиями которого сегодня являются развитие творческой личности, способной выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, характеризующиеся новизной, дадим следующее определение креативности. Креативность - это способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. Психологи, при

характеристике креативности, указывают на проблему способностей и чаще всего креативность рассматривают как общую творческую способность, процесс преобразования знаний. При этом они утверждают, что креативность связана с развитием воображения, фантазии, порождением гипотез (Выготский Л. С., Давыдов В.В., Пономарев Я. А, Шмелев А. Г.).

Отечественные психологи среди оснований и предпосылок характерных для проявления креативности выделяют особенности личности, обладающей творческим потенциалом, которые выражаются в необыкновенной напряжённости внимания, огромной впечатлительности, восприимчивости, восприимчивости. К числу интеллектуальных проявлений относят интуицию, фантазию, выдумку, дар предвидения, обширность знаний. Среди характерологических особенностей подчеркивают отстранение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, высокую работоспособность. Особенности мотивации деятельности усматривают в том, что гениальная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе. Специфическая черта творца характеризуется как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности [20;25].

В отечественных исследованиях креативность чаще всего заменяется творчеством. Но это не говорит о том, что отечественные исследователи не обращаются к данной проблеме, они рассматривают ее в связи с развитием творчества, творческой деятельности, творческого воображения, творческой личности.

Так Л.С. Выготский, обращаясь к творчеству, указывает на необходимость проявления и развития способности к созданию нового, все равно будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства.

В работах Я.А. Пономарева отмечается, что к полноценной творческой деятельности способен лишь человек, обладающий развитым внутренним планом действий, что позволяет ему усваивать нужным образом сумму

специальных знаний той или иной области деятельности, необходимой для ее дальнейшего развития, а также востребовать личностные качества, без которых невозможно подлинное творчество [25].

Творчество все чаще рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности, универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности.

Дошкольный возраст — благоприятный период для развития креативности. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих сферах, совершенствуются психические процессы (память, внимание, воображение и др.) активно развиваются личностные качества, а на их основе — способности и склонности. В исследованиях, посвященных проблемам развития детского творчества, отмечается, что в дошкольном возрасте у ребенка появляется ряд черт, характеризующих его как творца. Это проявление активности и инициативы в применении уже освоенных приемов работы по отношению к новому содержанию, нахождение оригинальных способов решения поставленных задач, использование разных видов преобразований и т.п.

Таким образом, проведенный анализ взглядов различных исследователей на проблему креативности позволил выяснить, что креативность — это способность к творчеству. В данном случае творчество понимается широко, с позиции личностного подхода, который позволяет трактовать творчество как явление развивающиеся и соответственно с ним развивается креативность. Исследования психологов и педагогов позволяют нам связать креативность с развитием личности и интеллекта, с развитием воображения, которое имеет особую форму, вид у ребенка, а значит, особую форму имеет и креативность ребенка старшего дошкольного возраста.

Дошкольное детство становится переломным моментом в развитии внимания, когда дети впервые начинают сознательно управлять им, направляя и удерживая на определенных предметах. Для этой цели старший

дошкольник использует определенные способы, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности этой формы — произвольного внимания — к 6—7 годам уже достаточно велики. В значительной степени этому способствует совершенствование планирующей функции речи. Речь дает возможность заранее словесно выделить значимые для определенной задачи явления и предметы, организовать внимание, учитывая характер предстоящей деятельности. Несмотря на существенные сдвиги в развитии внимания преобладающим на протяжении всего дошкольного периода остается непроизвольное внимание. Вместе с тем, детям еще трудно сосредоточиться на чем-то однообразном. Но в процессе интересной для них деятельности внимание может быть достаточно устойчивым.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Память в старшем дошкольном возрасте носит непроизвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, дает наилучшее впечатление. Таким образом, объем фиксируемого материала во многом определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. Одно из основных достижений старшего дошкольника — развитие произвольного запоминания. Во многом этому способствует игровая деятельность, в которой умение запоминать и вовремя воспроизводить необходимые сведения приводит к достижению успеха.

Становление мышления в этом возрасте в значительной степени связано с возможностью оперировать представлениями на произвольном уровне, которая существенно повышается к 6 годам, в связи с усвоением новых способов умственных действий. Формирование этих способов в значительной степени опирается на освоение определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.

Как отмечала Н.Н. Подьякова, в возрасте 4—6 лет интенсивно формируются и развиваются навыки и умения, способствующие изучению детьми внешней среды, анализу свойств предметов и явлений и воздействию на них с целью изменения [29]. Этот уровень умственного развития, соответствующий наглядно-действенной форме мышления, становится подготовительным этапом в развитии индивидуально-психологических особенностей личности, которые определяют уровень творческих способностей. Накопление фактов и сведений об окружающем мире создает основу для формирования представлений и понятий. К концу дошкольного периода начинает преобладать наглядно-схематическая форма мышления как высший этап в развитии наглядно-образного. Отражением достижения ребенком этого уровня умственного развития являются схематизм детского рисунка, умение использовать при решении задач схематическое изображение.

Наглядно-схематическое мышление создает возможности для освоения внешней среды, выступая средством для создания ребенком обобщенной модели различных предметов и явлений. Приобретая черты обобщенного, эта форма остается образной, опирающейся на реальные действия с предметами и их заместителями. В то же время она становится основой для образования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий.

Таким образом, к 6—7 годам ребенок может подходить к решению проблемы тремя способами: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление. В старшем дошкольном возрасте начинает интенсивно формироваться логическое мышление, как бы определяя тем самым ближайшую перспективу творческого развития.

Накопление опыта практических действий, определенный уровень развития восприятия, памяти, воображения создают ситуацию уверенности в своих силах. Это выражается в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция

поведения. Ребенок 6—7 лет может стремиться к далекой (в том числе и воображаемой) цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течение довольно длительного времени.

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др. показывают, что в старшем дошкольном возрасте, по сравнению с ранним детством, появляется новый тип деятельности — творческий. Своеобразие данного типа состоит в том, что он рождает возможность идти от мысли к ситуации, а не наоборот, как было ранее. Однако, характеризуя особенности творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста, педагоги и психологи подчеркивают ее специфичность. Так, многие из компонентов творчества в этом возрасте только начинают развиваться, хотя субъективно ребенок постоянно открывает что-то новое. Н.Н. Подьякова отмечала, что в детском возрасте творчество следует понимать, как механизм развития разнообразных деятельностей ребенка, накопления опыта, личностного роста [29]. По мнению Л.С. Выготского, основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе такой деятельности [7].

В исследованиях, посвященных проблемам развития детского творчества, отмечается, что в дошкольном возрасте у ребенка появляется ряд черт, характеризующих его как творца. Это проявление активности и инициативы в применении уже освоенных приемов работы по отношению к новому содержанию, нахождение оригинальных способов решения поставленных задач, использование разных видов преобразований и т.п.

В исполнительских видах деятельности (пении, рисовании, играх-драматизациях, танцах) развитие способности к творчеству идет от подражания взрослому к попытке самостоятельного переноса приобретенного опыта в повседневную жизнь, а затем и к творческой инициативе.

Опираясь на исследования Л. С. Выготского, можно утверждать, что центральным компонентом креативности детей старшего дошкольного возраста является его способность к воображению.

Известно, что психологической основой творческой деятельности является воображение — психический процесс, заключающийся в создании образов предметов и ситуаций, основанных на результатах их восприятия и осмысления. К основным свойствам воображения относят: видение целого раньше частей, перенос функции с одного предмета на другой. Значимые показатели в развитии воображения — опора на наглядность, использование прошлого опыта, наличие особой внутренней позиции, позволяющей, не приспособливаясь к ситуации, подчинять ее себе, овладевать содержательными ее особенностями.

Воображение функционирует на различных уровнях: по степени выраженности может быть пассивным и активным, в свою очередь активное подразделяется на воссоздающее и творческое.

Воссоздающее воображение состоит в восстановлении предметов, явлений, событий по их изображению или словесному описанию.

Творческое воображение связано с определением возможных результатов действий, открывающих или создающих новые предметы, явления, ситуации. При этом в творческом воображении возникают представления, которые различаются по степени оригинальности и реалистичности. Оригинальность как своеобразие представлений творческого воображения — это степень их новизны, непохожести на то, что уже было известно, а реалистичность определяется тем, насколько представление, созданное воображением, близко к действительности. О.М.Дьяченко пишет, что специфика процесса воображения, в отличие от других психических процессов, понимается как способность выражать особенности одного объекта или явления посредством другого, видоизменять формы репрезентации реальности [15]. В воображении используются символические и метафорические формы отражения действительности. В развитом виде они

позволяют находить и фиксировать в творческих продуктах существенные и значимые для человека стороны предметов и явлений. С помощью воображения создаваемые образы детализируются, «оживают», что свидетельствует о самоценности творческих проявлений, особенно в период раннего становления творческих личностных качеств. Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев называют воображение важнейшим новообразованием дошкольного детства и связывают с ним процессы зарождения творческой личности.

Первые проявления воображения относятся ко второй половине третьего года жизни, когда ребенок начинает действовать в воображаемой ситуации и с воображаемыми предметами. Это первый этап развития. В раннем детстве оно носит пассивный, воссоздающий характер — ребенок идет от действия к мысли. В дошкольном возрасте, начиная с четвертого года жизни, развивается способность идти от мысли к действию, воображение становится целенаправленным. В среднем и в начале старшего дошкольного возраста воображение проходит свой второй этап развития, для которого характерно ступенчатое планирование. На третьем этапе ребенок овладевает способностью к целостному планированию своей деятельности, что предполагает достаточно высокий уровень развития воображения. В процессе создания образов дошкольник пользуется разными приемами, в том числе комбинированием ранее полученных представлений, а также их преобразованием.

Активно развиваются творческие способности в художественных видах деятельности: музыкально-ритмической, театрализованной, музыкально-игровой, рисовании и лепке, художественно-речевой. Возрастная сенситивность и характерная для дошкольников реакция на непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств, чуткость к образно-эмоциональным моментам, типичное для данного периода соотношение первой и второй сигнальной систем способствуют

притягательности художественной творческой деятельности в дошкольном детстве, развитию творческого воображения.

Многие отечественные исследователи обращались к определению критериев креативности в связи с изучением творческих проявлений человека в различных видах деятельности: в речевой, изобретательной, музыкальной. Для большинства авторов характерно выделение среди критериев оригинальности, вариативности, гибкости и многих других, что объединяет исследователей (Н. А. Витлугина, Р. Г. Казакова, Т. Г. Комарова).

Дьяченко О.М к основным критериям проявления творческого воображения у дошкольников относит:

- оригинальность выполнения детьми творческих задач;
- использование такого реструктурирования образов, при котором образы одних объектов применяются в качестве деталей для построения других [7].

Зарубежные исследователи также пытались охарактеризовать критерии креативности (Дж. Гауэн, Дж. Гилфорд и др.). Такие попытки были предприняты даже раньше, чем в отечественной психологии. Так Дж.Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности:

- оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;
- семантическая гибкость – способность выделять функцию объекта и предложить его новое использование;
- образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;
- семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. Общий интеллект не включается в структуру креативности.

Позже Дж. Гилфорд выделяет шесть параметров креативности:

- способность к обнаружению и постановки проблем;

- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость – способность к продуцированию различных идей;
- оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы. [20].

Примеры показателей Дж. Гилфорда свидетельствуют о том, что автор делает акцент на связи как с интеллектом, так и личностью.

Заслуживают внимания показатели наличия творческого начала, выделенные Н.А. Ветлугиной. Среди них показатели, характеризующие отношение детей к творчеству:

- искренность, непосредственность переживаний;
- увлеченность, «захваченность» деятельностью;
- активизация волевых усилий, способность к вхождению в изображаемые обстоятельства;
- специальные художественные способности (образное видение, поэтический, музыкальный слух), позволяющие успешно решать творческие задачи.

Показатели качества творческих действий включают в себя:

- внесение дополнений, изменений, вариаций, преобразований;
- создание новой комбинации из усвоенных старых элементов;
- применение известного в новых ситуациях;
- нахождение новых приемов решения;
- быстрота реакции;
- хорошая ориентировка в новых условиях;
- нахождение оригинальных приемов решения творческих заданий.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие основные критерии креативности у детей старшего дошкольного возраста:

- оригинальность, которая проявляется в способности предложить новый замысел для игры;
- быстрота – способность быстро адаптироваться в сложной ситуации;

- гибкость – способность предложить новое использование для известного объекта;

- вариативность – умение предложить различные идеи в той или иной ситуации.

Таким образом, проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований проблемы креативности позволил выяснить, что креативность – это способность к творчеству. Понимание творчества с позиции личностного подхода позволяет трактовать его как явление развивающееся, и соответственно с ним развивается и креативность. Психологи утверждают, что развитие креативности качественно меняет личность человека, что позволяет нам связать креативность с развитием личности и интеллекта, с развитием воображения, которое имеет особую форму, вид у ребенка дошкольного возраста, а значит, особую форму имеет и креативность дошкольника.

Вместе с тем важно не только остановиться на характеристике самой креативности, но также рассмотреть роль сюжетно-ролевой игры в развитии креативности старших дошкольников.

1.2. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии креативности у детей старшего дошкольного возраста

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе игра рассматривается как деятельность особого рода, которая характеризуется наличием всех компонентов деятельности: цель, мотив, средства и даже в ряде случаев говорят о результате, но при этом каждый из элементов игровой деятельности специфичен [8]. Игра, как вид деятельности, направлена на познание детьми окружающего мира путем активного соучастия в труде и повседневной жизни людей. В этом заключается цель игры, хотя ни ребенок, ни взрослый ее намеренно не ставит. Эта цель сливается с мотивом игры, так как единственным побуждением,

направляющим активность ребенка на игру, является неудержимое стремление его к познанию и деятельному участию в жизни и труде взрослых, с их практическими действиями и взаимоотношениями. Как и любой другой вид деятельности, игра имеет свои средства.

Средствами игры являются:

- знания о людях, их действия, взаимоотношения, переживаниях, выражение в образах, речи, переживаниях и действиях ребенка;
- способы действия с определенными предметами в определенных жизненных обстоятельствах;
- нравственные оценки и чувства, которые выступают в суждениях о хорошем и плохом поступке, о полезных и вредных действиях людей.

В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Важнейший результат игры является глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим ее процессом [15; 30].

В работах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А.Н.Леонтьева, Д. В. Менджерицкой игра рассматривается как деятельность творческая, а значит, в ней развивается креативность как способность к творчеству. Что же позволяет рассматривать игру как творческую деятельность? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к характеристике ее структуры.

В психолого-педагогической литературе в качестве компонентов структуры сюжетно-ролевой игры называют игровое действие, воображаемую ситуацию, сюжет и роль. Эти компоненты характеризуются, в частности, функциональной взаимообусловленностью, то есть, выступают не автономно, а в обязательной взаимосвязи и взаимодействии [5].

Приобретая все большую обобщенность, развитие игровых действий идет от представлений-действий к представлениям-образам (Дж. Брунер). Так, сначала игровые действия с игрушками носят развернутый характер, повторяясь многократно, они переносятся на предметы-заместители и

воображаемые предметы. В старшем дошкольном возрасте игровые действия начинают сокращаться и обобщаться, снижается значение материальной опоры, что способствует переносу их на новые предметы и в новые ситуации (Г. Д. Луков, Ф. И. Фрадкина, Д. Б. Эльконин).

На особую значимость возникновения воображаемой ситуации для дальнейшего развития игры указывал и Л. С. Выготский, трактовавший это событие как появление «игрового смысла», как фактор перехода к действию в «смысловом поле» [5]. Таким образом, воображаемая ситуация, преобразуя предметную деятельность ребенка, «оформляет» ее в «игру». Сюжетно-ролевой эта игра становится тогда, когда в ней появляются «открытые» сюжет и роль [30; 32]. Правомерность такого понимания подтверждается, в частности, мнением А. Н. Леонтьева, который классифицировал воображаемую ситуацию как результативный момент, а воспроизведение действий, или игровую роль, как конституирующий момент игры [15].

В большинстве исследований сюжет характеризуется как содержание развернутой формы сюжетно-ролевой игры. Так, Д. Б. Эльконин определяет сюжет игры следующим образом: «Сюжет – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжет игр чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка» [31].

Таким образом, сюжет представляет собой воссоздание в игре логики событий реальной жизни. А поскольку конкретная действительность разнообразна, соответственно и сюжет игры чрезвычайно многообразны и изменчивы. Выбор сюжета, его содержание, как указывала Д.В.Менжерицкая прежде всего зависит от преобладающего мотива деятельности [17].

Детскую игру связывают с реализацией самых разных мотивов, таких как воссоздание эмоционально-значимых реальных событий; действий эмоционально-значимого взрослого, старшего ребенка, сверстника, через принятие его роли; общение со сверстником.

Другим ведущим компонентом сюжетно-ролевой игры является роль. Роль, в наиболее общем определении - игровая позиция ребенка, состоящая в

отождествлении им себя или другого участника игры с каким-либо персонажем воображаемой ситуации. Понятие и выполнение роли Д.Б.Эльконин рассматривает как основной мотив возникновения игры [32].

С этой точки – роль – смысловой центр игры, в соответствии с которым оформляется ситуация и выполняются игровые действия.

Роль возникает на первых этапах развития игры с помощью взрослого, представляющего ребенку сюжетные игрушки, с которыми он может выполнять усвоенные ранее схемы человеческих действий, причем принятие роли становится возможным при эмоциональном отношении ребенка к обыгрыванию игрушки. Роль — это не конкретное лицо, взятое из жизни, и не осознанно собирает образ роли из многочисленных наблюдений, перерабатывая и дополняя их.

Н. Я. Михайленко в своих работах рассматривает роль как особое образование, о котором правомерно говорить в аспекте реализации сюжета игры. Роль включает в себя осуществление детьми действий и отношений, характерных для действующих лиц, заданных сюжетом. Ребенок как бы примеривает к себе действие другого человека и реализует их особыми игровыми средствами [26].

Креативность в игре детей дошкольного возраста выражается в способности к замыслу, его реализации, комбинированию своих знаний и представлений, в искренней передаче своих мыслей и чувств, в способности к созданию образа, продумыванию и воплощению его роли и др. [5; 17].

Способность к созданию замысла связывается в психологических и педагогических исследованиях с накоплением ребенком знаний, представлений, то есть опыта. Особенность дошкольного возраста заключается в том, что накопление ребенком какого-либо опыта во многом определяется эмоциональным восприятием. Д. В. Менджрицкая утверждал, что от того, насколько эмоционально воспримут дети литературно-художественные образы, как глубоко осознают идею произведения, зависит

богатство их замысла, изобретатель в поисках средств его наилучшего воплощения.

Возникающий в результате переработки (диссоциация, ассоциация, комбинирование) этих последних впечатлений игровой образ является опосредованным отражением образа «другого». По мнению Д. Б. Эльконина, в качестве такого «другого» чаще всего выступает взрослый, образ которого отображается в детской игре, но не как образ «другого», а как образ себе через «другого» [43].

На протяжении дошкольного возраста игровой образ изменяется. Так, Е.Н. Литвинова отмечает, что в младшем дошкольном возрасте в основе создания образа лежит подражание внешней стороне деятельности взрослых в отличие от детей старшего дошкольного возраста, которые отражают в образе переживания взрослых.

Бочкарева Л.П. утверждал, что игровой образ является итогом взаимодействия роли и индивидуальности ребенка. Отсюда, способность к созданию образа в игре проявляется, прежде всего, в специфическом, соответствующем индивидуальности ребенка, ролевом поведении. Аналогично и способность к созданию замысла выражается в действиях, направленных на его реализацию, то есть в сюжете игры.

О наличии у ребенка способностей к реализации замысла и воплощению игрового образа можно судить, прежде всего, по факту «принятия» им игровой роли, учитывая, что такая роль может существовать только в рамках сюжета. Согласно исследованиям, Д. Б. Эльконина, уже само принятие роли является актом творчества, поскольку выступает как результат символической функции воображения «ребенок отождествляет себя с другим человеком, реальные действия которого замещаются, и, следовательно, символизируются игровыми действиями» [30].

Способность реализовать роль в игре предполагает, что ребенок владеет средствами «изображения» роли, среди которых в психолого-педагогических исследованиях чаще всего называют речь, жестикуляцию,

мимику, пластику, технику выполнения каких-то действий. Особенно важен словесный способ выполнения роли, когда словом обозначаются действия, выражаются мысли и чувства, создаются новые эпизоды игры [5; 6; 17; 31].

Ролевое поведение всегда предполагает взаимодействие, которое и составляет игры. «Аффективный характер» ролевого поведения означает, что такое взаимодействие носит ярко выраженную эмоциональную окраску. Требуемые от ребенка умение адекватно реагировать на изменяющееся в ходе игры ролевое поведение партнера и устанавливать содержательные связи своей роли с другими, проявляются, прежде всего, в своеобразном «эмоциональном обмене», то есть, именно эмоции доминируют во внутри игровом общении. Следовательно, реализация сюжета предполагает эмоционально-чувственную коммуникацию участников игры, что позволяет рассматривать этот процесс как проявление выделенной Л.С.Выготским способности эмоционального воображения [5]. Все вышесказанное дает достаточно оснований судить о специфике креативности, проявляемой ребенком в сюжетно-ролевой игре, как о способности воображения.

Таким образом, роль, или ролевое поведение, выступает как синтезированная форма проявления креативности ребенка дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре. В результате стремления к адекватному осуществлению роль, в воображении ребенка объединяется, а в ролевом поведении слитно выражаются, индивидуальный опыт ребенка, чувственно-эмоциональное отражение этого опыта, а также внешне регламентированные атрибутивно-коммуникативные требования к ролевому поведению.

В сюжетно-ролевой игре как форма творческой деятельности, роль выступает как специфическая форма проявления творческой способности воображения. Поэтому абсолютно оправдана ситуация, когда исследователи, называя в качестве творческих, способности к содержанию замысла или созданию игрового образа, наиболее рельефное их выражение видят в ролевом поведении (Л. И. Бочкарева, Н. Н.Короткова, А. А. Люблинская). Согласно теории, что роль как бы «подчиняет» себе остальные компоненты

игры, то есть. они служат, прежде всего, реализации роли, адекватности ролевого поведения. В роли отчетливо проявляется такие характерные свойства детского воображения, как способность обозначать принятую роль на любом предметно-чувственном материале, способность непротиворечиво объединить в роли собственные эмоции и выразительные возможности с внешне заданной «смысловой» логикой поведения «своего» персонажа, способность отражать в ролевом поведении не только исходную «заданность», но и развивать, достраивать «роль», обеспечивая необходимую коммуникацию с другими участниками игры [16].

Таким образом, структура сюжетно-ролевой игры предоставляет старшему дошкольнику возможность для реализации его креативности, то есть для проявления творческой способности его воображения. Но развитие креативности, как показал анализ, структурой игры отнюдь не задается, для него необходимы внешние стимулирующие развитие факторы и, прежде всего - определенная позиция взрослого как гаранта свободы, самостоятельности и самостоятельности ребенка.

Выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что сюжетно-ролевая игра как вид особой деятельности оказывает влияние на развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является средством развития креативности, но это условие не достаточное. Достаточность оно приобретает, если создаются специальные педагогические условия, необходимые для развития креативности в сюжетно-ролевой игре.

1.3. Условия, необходимые для развития креативности старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре

Игровая деятельность в старшем дошкольном возрасте ещё более усложняется. У детей в этом возрасте должно быть развито умение объединяться в игру, договариваться о последовательности совместных

действий, отображать характерные черты игрового образа. Содержанием детских игр становится не только режимные моменты, но и различные праздники, экскурсии, труд взрослых. Особо возрастает интерес к играм с общественной тематикой.

Ведущим мотивом игры в старшем дошкольном возрасте становится познавательный интерес, проявляющийся в стремлении познать окружающую действительность. Формирование устойчивых познавательных интересов возможно лишь путем расширения детских представлений об окружающей жизни, о труде взрослых, которым дети подражают в своих играх.

Содержание игры дает возможность ребенку осознать мотивы и цели труда взрослых, воспроизвести их взаимоотношения, которые воспринимаются через роль и через игровые правила. Поэтому в старшем дошкольном возрасте необходимо способствовать расширению тематики детских игр, развитию их содержания на основе углубления знаний.

Содержание игровой деятельности, обусловленной познанием окружающей жизни, является также важнейшим условием воспитания ребенка в игре. Единственно, что не каждая игра может развивать креативность ребенка. Такую функцию может выполнять только «хорошая» игра. Можно выделять ряд критериев, которые ее характеризуют. Основными критериями такой игры в старшем дошкольном возрасте является увлеченность играми, содержание которых отражает характерные общественные явления (длительное пребывание в ролях, соответствие поведения взятой роли взрослого); содержательность целей игры; разнообразие сюжетов и ролей (желание выполнять роль взрослого любой профессии); проявление нравственных чувств (сопереживание, радость от общения, от достигнутых результатов).

Уровень детской игры находится в прямой зависимости от руководства игровой деятельностью со стороны педагога, который передает детям свой опыт, приобщает их к социальной жизни взрослых людей.

Ребенок старшего дошкольного возраста должен обдуманно выбирать тему игры, намечать ее план, примерную последовательность действий, то есть ребенок должен в общих чертах представлять изображаемые события. Дети в этом возрасте должны распределять роли, хотя и здесь требуются помощь воспитателя.

В старших группах не может быть единого способа распределения ролей. Он зависит прежде всего от содержания игры, от состава играющих детей. Это может быть и коллективное осуждение с участием воспитателя, и избрание организатора, с общего согласия детей, который назначает, кем будет каждый участник.

В ходе развития сюжета воспитатель может дать совет, направленный на развитие игры («учителю» - посоветовать пойти с «детьми» в «библиотеку»). Такие советы обогащают содержание игры.

Творческие игры обычно возникают в связи с развитием образовательно-воспитательной темы. В основе систематизации образовательного материала лежит тематическое планирование. Это обеспечивает такое построение педагогического процесса, при котором осуществляется взаимосвязанное развитие креативности в представлениях и перенос их в опыт игровой деятельности. В этом процессе используются различные формы занятий: экскурсии, беседы, чтение художественной литературы, рассматривание картин, иллюстраций, лепка, рисование, оформление тематических альбомов.

Игровые интересы старших дошкольников характеризуются значительным увлечением играми с познавательным содержанием, в том числе и общественным: «магазин», «парикмахерская», «поликлиника», «железная дорога», «строительство».

Содержательнее становятся игры в «семью», «детский сад» и другие, в которые играют дети старшего дошкольного возраста. Однако сюжеты их значительно усложняются.

Воспитатель может быть и участником игры. В первых длительных играх выполнение ведущей роли даёт возможность направлять воображение детей, влиять на развитие сюжета, побуждать детей к общению, руководить в игровой форме их поведением.

Значение роли педагога в развитии креативности у дошкольников в сюжетно-ролевой игре неоспоримо. Вместе с тем, особое внимание следует уделить тем педагогическим условиям, которые специфически влияют на развитие творчества дошкольника в сюжетно-ролевой игре.

В дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств [5; 17].

Анализ работ Л.С. Выготского позволил сделать вывод о том, что необходимо расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности.

Современные исследования показывают, что игра детей дошкольного возраста, особенно если она осуществляется при умелом руководстве взрослых, способствует развитию у них творческого воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать замыслы и планы индивидуальных и коллективных действий [3; 26; 32].

Исследователи отмечают, что важнейшее условие успешного руководства творческими играми – умение завоевать доверие детей, установить с ними контакт. Это достигается только в том случае, если педагог относится к игре серьезно, с искренним интересом, понимает замыслы детей, их переживания. Такому воспитателю ребята охотно рассказывают о своих планах, задумках, обращаются к нему за советом и помощью [3; 4; 31].

Часто ставится вопрос: может ли воспитатель вмешиваться в игру? Так, Д.В.Менджерицкая утверждает, что такое право у него есть, если это требуется для того, чтобы дать игре нужное направление. Но вмешательство взрослого только тогда будет успешным, когда он пользуется у детей

достаточным уважением и доверием, когда он умеет, не нарушая их замыслов, сделать игру увлекательнее. В игре раскрываются особенности каждого ребенка, его интересы, хорошие и дурные черты характера. Наблюдение за детьми в процессе этого вида деятельности дают педагогу богатый материал для изучения своих воспитанников, помогают найти правильный подход к каждому ребенку [17].

Основной путь воспитания в игре – влияние на ее содержание, т.е. на выбор темы, развитие сюжета, распределении ролей и на реализацию игровых образов.

Задача воспитателя – помочь организовать игры, сделать их увлекательными, насыщенными действиями. Но не следует предлагать детям разработанные педагогом, готовые сюжеты игры. Дети в игре подражают деятельности взрослых, но не копируют ее, а комбинируют имеющиеся у них представления, выражают свои мысли и чувства. И если им предложить действовать по плану воспитателя, копировать данные образы, то это будет подавлять их воображение, самостоятельность, непосредственность [17; 27].

Очень важно не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Нужно, чтобы дети сами придумывали игры, ставили себе цели. Педагог не должен стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им те или иные игры [13].

Руководя игрой, воспитатель всегда должен помнить о том, что нужно развивать инициативу, самостоятельность детей, сохранять их непосредственность, радость игры. Из приемов руководства игрой следует исключить всякого рода принуждение, никогда не фантазировать за ребенка, не придумывать за него игру. Нужно очень осторожно влиять на развитие интересов, на чувство детей, направлять работу их воображения и мысли. Только при таком руководстве успешно развивается игровое творчество [23].

Чтобы найти правильный путь влияния на детскую игру, надо понимать ее, уметь наблюдать играющих детей.

Особенно важно индивидуальное наблюдение за каждым ребенком. Ведь в творческой игре, больше чем во всякой другой деятельности, он обнаруживает свои склонности, переживания.

Лучше предлагать тему игры не группе в целом, а отдельным детям или небольшими группами детей: это позволяет считаться с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка.

Другими словами, успешность сюжетно-ролевой игры, несомненно, зависит от организационной деятельности педагога.

Во-первых, педагогу необходимы условия для развития игрового сюжета, создания предметно-игровой среды происходит с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольника. Атрибутами для сюжетно-ролевых игр должны быть красочными и эстетическими, так как именно с ними будет взаимодействовать ребёнок.

Правильная организация предметно игровой среды предполагает и выполнения воспитателем программной задачи развития детского творчества в игровой деятельности.

Во-вторых, сюжетно – ролевая игра будет успешной только в том случае, если педагог будет организовывать и осуществлять игровую деятельность детей последовательно и систематически, а не от случая, к случаю.

Умение педагога наблюдать за детьми даёт ему материал для раздумий, умения понимать их игровые замыслы и переживания, исходя из этого, планировать игровую деятельность с дошкольниками.

И наконец, в-третьих организуя сюжетно-ролевую игру с детьми, педагог должен активно использовать методы и приёмы обучения детей игровым действиям, а в старшем дошкольном возрасте игровой цепочкой, согласно выбранной роли или игровому сюжету. Влияние воспитателя на выбор игры, игровые действия заключается в том, что он поддерживает интерес к игре, развивает инициативы детей, приучая их задумываться над темой игры, самостоятельно выбирать наиболее интересную. Если игра

затухает, педагог разнообразит её новыми персонажами или игровыми действиями. Опытный педагог нередко сам встаёт на позицию ребёнка и участвует в игровой деятельности на равных с участниками игры. Это сближает педагога с детьми, и позволяют ему реализовать поставленные задачи.

Проявление креативности подвержено влиянию многих внешних условий. Например, в условиях, характеризующихся отсутствием критики, оценок или стресса, дети намного лучше справлялись с творческими и интеллектуальными задачами.

Большое значение в развитии креативности у детей отводится методике преподавания. Одним из основных условий развития творческого мышления является создание атмосферы – развитие чувства психологической защищенности у детей. Следует помнить, что критические высказывания в адрес детей и создание у них ощущения, что их предложения неприемлемы или глупы, - это самое верное средство подавить их творческие способности. К мыслям, высказываемым детьми, учителю следует относиться с уважением. Более того, нужно поощрять детей в их попытках браться за сложные задачи, развивая тем самым их мотивацию и настойчивость.

Фелдхаузен и Треффингер (1980) отмечают важное значение обстановки и физической среды в развитии творческих способностей. Комната, в которой проходят занятия дошкольников, должна быть устроена таким образом, чтобы в соответствии с выбранным занятием дети имели возможность свободно перемещаться из одной части комнаты в другие, не спрашивая разрешения у воспитателя. Класс должен быть снабжен всевозможными материалами и оборудованием, представляемыми в полное распоряжение детей. Оставляя за собой функцию общего контроля за происходящим в группе, педагог дает возможность детям строить творческий процесс самостоятельно.

Для стимуляции творческой активности могут выступать следующие факторы:

- обеспечение благоприятной атмосферы, то есть доброжелательность со стороны учителя, его отказ от высказывания оценок и критики в адрес ребенка способствуют свободному проявлению дивергентного мышления (его характеризуют быстрота, гибкость, оригинальность, точность);

- обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными, новыми для него, предметами и стимулами с целью развития его любознательности;

- поощрение высказывания оригинальных идей;

- использование личного примера творческого подхода к решению проблем;

- обеспечение возможностей для упражнения и практики, широкое использование вопросов дивергентного типа применительно к самым разнообразным областям.

- предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

В педагогике существуют методы, которые специально направлены на развитие креативности у старших дошкольников.

Интересным для нас представляется анализ комплексного метода руководства игрой, разработанного и апробированного в исследованиях группы авторов (Е.В.Зварыгина, Н.Ф.Комарова, С.Л.Новоселова). Центральной идеей этого метода является необходимость системного подхода к формированию игры с учетом возраста ребенка и особенностей его игровой деятельности. Содержание комплексного метода составляют следующие компоненты:

- планомерное обогащение жизненного опыта детей;

- совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу им игрового опыта;

- своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей;

- активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение их к самостоятельному применению в игре новых знаний,

способов решения игровых задач, способствующего вступлению детей во взаимодействие друг с другом.

Эти компоненты в основном соответствуют традиционному делению на прямые и косвенные методы руководства игрой.

Страунинг А. выделяет метод создания ситуаций «мозгового штурма», который предполагает совместное обсуждение с детьми возникшей в игре проблемы путем постановки взрослым вопросов, позволяющих контролировать творческие решения встающих перед детьми проблем. Интерес к данному методу возник в связи с необходимостью активизировать творческий потенциал ребенка.

Буш Г.Я. предлагает метод гирлянд и ассоциаций. Гирлянды аналогий формируются в виде списка слов. Это могут быть все части речи, а также сочетания слов. Цепочка слов может закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Этот метод применяется для стимулирования творческих проявлений детей и имеет «раскачивающее» значение.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы, позволяет сделать следующее заключение: развитие креативности в сюжетно-ролевой игре возможно, если инициатива в игре принадлежит ребенку. Многие авторы в своих педагогических исследованиях подчеркивают, что взрослый должен руководить игрой старших дошкольников только косвенными методами, не разрушая инициативу и свободу выбора ребенка. [18, 24; 21].

Руководство взрослыми игровой деятельностью детей выражается в обогащении содержания игры, а также в развитии игры в соответствии с возрастными возможностями ребенка. Этап игры детей старшего дошкольного возраста с одной стороны, требует развития ролевого поведения в играх детей дошкольного возраста, а с другой – сюжетосложения, как перспективного этапа развития игры, наиболее творческого, предполагающего высокий уровень развития креативность.

Таким образом, успешное осуществления игровой деятельности возможно при умелом руководстве педагога, который способен сделать сюжетно-ролевую игру увлекательным процессом, в ходе которого, происходит полноценное развитие ребенка дошкольного возраста.

Из выше всего сказанного можно сделать вывод что развитие креативности старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре возможно если, создаются следующие условия:

- создание эмоционально-благополучной атмосферы в группе детского сада;
- гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка в условиях педагогического руководства воспитателя;
- специальная работа, проводимая взрослым по развитию креативности старших дошкольников в сюжетно ролевой игре.

Вывод по I главе. В условиях современных подходов к образованию, где ставится акцент на развитие творческой личности, проблема развития детской креативности становится наиболее актуальной. При характеристике креативности А.В.Запорожец, Н.Н. Поддъяков, А.М. Матюшкин, Д.Б.Богоявленская Л.А.Венгер, О.М. Дьяченко, П. Торренс, Э. Фромм и многие другие отечественные и зарубежные психологи рассматривают креативность как общую творческую способность, связанную с развитием воображения, фантазии, глубинным свойством индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения [8, 10,29].

По мнению Дж. Танненбаума, А. Маслоу, О.Б. Богоявленской [4] главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты. Среди характерологических особенностей развития творческой личности ученые выделяют общую когнитивную одаренность, необыкновенную восприимчивость, интуицию, чувствительность к проблемам, независимость суждений в неопределенных, сложных ситуациях.

В отечественных и зарубежных исследованиях креативность чаще всего заменяется творческостью. Творчество, как и способность к нему,

выраженная понятием креативность, по мнению Ж. Пиаже, В. Штерн [27] непрерывно развивается наряду с развитием личности и интеллекта. Основным критерием творческой деятельности Выготский Л.С., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Петровский В.А., Эльконин Д.Б., Дьяченко О.М., Дж.Гилфорд, Дж. Гауэн [8,12,11,16,43] считают воображение.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие основные критерии креативности у детей дошкольного возраста:

- оригинальность, которая проявляется в способности предложить новый замысел для игры;
- быстрота – способность быстро адаптироваться в сложной ситуации;
- гибкость – способность предложить новое использование для известного объекта;
- вариативность – умение предложить различные идеи в той или иной ситуации.

Так же анализ психолого-педагогической литературы привел к выводу что, для развития креативности старших дошкольников необходимо следующие педагогические условия:

- создание эмоционально-благополучной атмосферы в группе детского сада;
- гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка в условиях педагогического руководства воспитателя;
- специальная работа, проводимая взрослым по развитию креативности старших дошкольников в сюжетно ролевой игре.

То есть успешное осуществление игровой деятельности возможно при умелом руководстве педагога, который способен сделать сюжетно-ролевую игру увлекательным процессом, в ходе которого, происходит полноценное развитие ребенка дошкольного возраста.

ГЛАВА II. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО – ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

2.1. Диагностика уровня креативности старших дошкольников МАДОУ №17 «Земляничка»

Изучив теоретические вопросы развития креативности в сюжетно-ролевой игре у детей старшего дошкольного возраста, мы перешли к опытно-поисковой работе.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам предположить, что развитие креативности у старших дошкольников в сюжетно ролевой игре возможно, если создаются следующие условия:

- создание эмоционально-благополучной атмосферы в группе детского сада;
- гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка в условиях педагогического руководства воспитателя;
- специальная работа, проводимая взрослым по развитию креативности старших дошкольников в сюжетно ролевой игре.

Для подтверждения необходимо было решить следующие задачи опытно-поисковой работы:

- выявить особенности проявления креативности у детей старшего дошкольного возраста;
- выяснить условия, используемые педагогом в работе по развитию креативности;
- провести сравнительный анализ результатов исследования.

Опытно- поисковая работа проводилась на базе МАДОУ №17 «Земляничка» ГО Богданович с декабря 2016 г. по февраль 2017 г. Всего в исследовании приняло участие 12 детей старшего дошкольного возраста (5-6

лет), из которых по мере выявления уровня креативности была выделена подгруппа из 6 детей (1 группа), куда входили дети с высоким уровнем развития креативности (1 ребенок), дети со средним уровнем развития креативности (2 ребенка), так и обычные дети (3 ребёнка). С остальными 6 детьми (2 группа) после выявления контингента креативных дошкольников не проводилось никаких дополнительных мероприятий.

На исследование по выявлению уровня креативности детей старшего дошкольного возраста отводился 1 месяц (декабрь).

Программа проведения опытно-поисковой работы предусматривает три главных этапа:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) контрольный.

Для определения уровня креативности детей была проведена методика: Тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса.

Тестирование и анализ результатов проводились психологом ДООУ.

Детям предлагались незаполненные бланки тестовой тетради, необходимые для проведения тестирования (Приложение 1).

Тестовая тетрадь состоит из трех отдельных листов, стандартного формата А – 4, на каждом листе бумаги изображено по 4 квадрата, внутри которых имеются стимульные фигуры. Под квадратами стоит номер фигуры и место для подписи.

Тестирование проводилось ограниченно по времени: 25 минут

Перед началом тестирования была дана инструкция к тесту дивергентного мышления: «Вам предлагается 12 рисунков. Постарайтесь нарисовать настолько необычную картинку, которую никто другой не сможет придумать. Работая в квадратиках по порядку, не прыгайте беспорядочно с одного квадратика на другой. Создавая картинку, используйте линию или фигуру внутри каждого квадрата, сделайте ее частью вашей картины. Вы можете рисовать в любом месте внутри квадрата, в зависимости от того, что вы хотите изобразить. Можно использовать разные цвета, чтобы рисунки были интересными и необычными. После завершения работы над каждым рисунком подумайте над интересным названием и запишите его в строчке под

картинкой (или скажите мне). Ваше название должно рассказать о том, что изображено на картинке, раскрыть ее смысл».

Обработка данных:

Описываемые далее четыре когнитивных фактора дивергентного мышления тесно коррелируют с творческим проявлением личности (правополушарный, визуальный, синтетический стиль мышления). Они оцениваются вместе с пятым фактором, характеризующим способность к словарному синтезу (левополушарный, вербальный стиль мышления). В результате получаем пять показателей, выраженных в баллах:

- беглость (Б)
- гибкость (Г)
- оригинальность (О)
- разработанность (Р)
- название (Н)

1. Беглость – продуктивность, определяется путем подсчета количества рисунков, сделанных ребенком, независимо от их содержания.

Основание: творческие личности работают продуктивно, с этим связана более развитая беглость мышления. Диапазон возможных баллов от 1 до 12 (по одному баллу за каждый рисунок).

2. Гибкость – число изменений категории рисунка, считая от первого рисунка.

Четыре возможные категории:

- живое (Ж) – человек, лицо, цветок, дерево, любое растение, плоды, животные, насекомое, рыба, птица и т. д.
- механическое, предметное (М) – лодка, космический корабль, велосипед, машина, инструмент, игрушка, оборудование, мебель, предметы домашнего обихода, посуда и т. д.
- символическое (С) – буква, цифра, название, герб, флаг, символическое обозначение и т. д.
- видовое, жанровое (В) – город, шоссе, дом, двор, парк, космос, горы и т. д.

Обоснование: творческие личности чаще предпочитают менять что-либо, вместо того чтобы инертно придерживаться одного пути или одной категории. Их мышление не фиксировано, а подвижно. Диапазон возможных баллов от 1 до 11, в зависимости от того, сколько раз будет меняться категория картинки, не считая первой.

3. Оригинальность – местоположение (внутри – снаружи относительно стимульной фигуры), где выполняется рисунок.

Каждый квадрат содержит стимульную линию или фигуру, которая будет служить ограничением для менее творческих людей. Наиболее оригинальны те, кто рисует внутри и снаружи дано стимульной фигуры.

Обоснование: менее креативные личности обычно игнорируют замкнутую фигуру – стимул и рисуют за ее пределами, т. е. рисунок будет только снаружи. Более креативные люди будут работать внутри закрытой части. высоко креативные люди будут синтезировать, объединять, и их не будет сдерживать никакой замкнутый контур, т. е. рисунок будет как снаружи, так и внутри стимульной фигуры.

1 балл – рисунок только снаружи.

2 балла – рисунок только внутри.

3 балла – рисунок как снаружи, так и внутри.

Общий балл по оригинальности (О) равен сумме баллов по этому фактору по всем рисункам.

4. Разработанность – симметрия – асимметрия, где расположены детали, делающие рисунок ассиметричным.

0 баллов – симметрично внутреннее и внешнее пространство.

1 балл – ассиметрично вне замкнутого контура.

2 балла – ассиметрично внутри замкнутого контура.

3 балла – ассиметрично полностью: различны внешние детали с обеих сторон контура и ассиметрично изображение внутри контура.

Общий балл по разработанности (Р) – сумма баллов по фактору разработанности по всем рисункам.

5. Название – богатство словарного запаса (количество слов, использованных в названии) и способность к образной передаче сути изображенного на рисунках (прямое описание или скрытый смысл, подтекст).

0 баллов – название не дано

1 балл – название, состоящее из одного слова без определения

2 балла – словосочетание, несколько слов, которые отражают то, что нарисовано на картинке.

3 балла – образное название, выражающее большее, чем показано на рисунке, т. е. скрытый смысл.

Общий балл за название (Н) будет равен сумме баллов по этому фактору, полученных за каждый рисунок.

Для подведения результатов исследования весь материал необходимо было представить в форме таблицы 1. В таблице фиксировали оценки умений детей проявлять себя творчески. Для этого была выбрана трехбалльная система: одним баллом оценивали низкий уровень проявления креативности, двумя баллами – средний, тремя баллами – высокий уровень.

Таблица 1

Критерии						
И. Ф. ребенка	беглость	гибкость	оригинальность	разработанность	название	Сумма

Максимально возможный общий суммарный показатель за вест тест – 131. Так как тест рассчитан на возраст детей от детского сада и до 11 класса, я считаю, что максимальный показатель для детей дошкольного возраста ниже общего максимального (Таблица 2).

Таблица 2

Уровни креативности

Уровни	Показатели
Высокий	88-100
Средний	56-87
Низкий	≤ 55

Констатирующий этап представляет собой ориентировочное изучение вопроса о влиянии игры на развитие творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Для констатирующего этапа были определены две группы по шесть человек (приложение №2), одна из которых в последствии стала 1 группой, с которой проводились дополнительные мероприятия, направленные на

развитие креативности, и 2 группа с которой после выявления контингента креативных дошкольников не проводилось никаких дополнительных мероприятий.

Было необходимым провести обследование игры с целью выявления ее на уровень развития и проявления креативности.

Наблюдения за организацией игровой деятельности детей в подготовительной к школе группе (приложение №3) показали, что ролевые действия детей не всегда согласованны, часто нарушается логика творческого воссоздания жизненных мотивированных связей. Наблюдается частое пересечение ролевых и реальных отношений играющих детей, они выражают свое несогласие, недовольство партнерами, отвлекаются от цели игры и неполно воплощают замысел.

Игра детей характеризуется низким уровнем развития. Это задерживает сюжетосложение как перспективного уровня развития игры. Игровая тематика однообразна. Ролевое поведение участников игры характеризуется отсутствием новизны, вариативности. Игровые задачи дети решают привычными способами.

В результате проведенной работы на констатирующем этапе исследования нами было отмечено, что из 12 детей 25% (3 ребенка) детей действуют самостоятельно в проигрываемых нами играх, придумывают новые сюжеты, фантазируют, комбинируя свои знания из окружающего мира со своими фантазиями. Эти дети проявляют инициативу во всем: могут самостоятельно выбрать тему продуктивной игровой деятельности, продумать содержание работы, способны домысливать предложенный вариант сюжета, с легкостью реализуют свои замыслы, придумывая что-то необычное, оригинальное. Они могут увлечь своими идеями остальных детей группы, поэтому мы их отнесли к первому (высшему) уровню развития творческих способностей.

Ко второму (среднему) уровню креативности было отнесено 50%(6 детей) из всех детей, задействованных в исследовании, детей. Эти дети эпизодически могут выбирать тему, продуктивной, игровой деятельности, но чаще принимают тему детей – лидеров, взрослого; в своей самостоятельной

деятельности они могут заимствовать сюжеты известных сказок, фильмов, мультфильмов; не всегда реализуют свой замысел деятельности.

И к третьему (низкому) уровню мы отнесли 25% (3 ребенка) дошкольников. Эти дети мало общительны, почти все время играют по одному. Они затрудняются в придумывании темы, сюжета продуктивной игровой деятельности, не могут дополнить предложенный вариант, редко изъявляют желание самостоятельно заниматься продуктивной игровой деятельностью. У них отсутствует способность фантазировать, придумывать что-то необычное, оригинальное. Без интереса принимают предложенную тему и часто не доводят ее до конца.

Результаты представлены в таблицах 3-4.

Таблица 3

Результаты в целом по всей группе детей (12 человек)

Уровень развития креативности	Констатирующий этап	
	Количество детей	%
Низкий	3	25
Средний	6	50
Высокий	3	25

Таблица 4

Результаты по группам (6 человек)

Уровень развития креативности	Констатирующий этап исследования			
	1 группа (экспериментальная)		2 группа (контрольная)	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Низкий	2	33%	1	17%
Средний	3	50%	3	50%
Высокий	1	17%	2	33%

Полученные данные и их сравнение, дали возможность говорить о наличии детей с низким уровнем креативности. Следовательно, имелись достаточные основания для проведения комплекса мероприятий, направленного на повышение уровня креативности детей.

2.2. Результаты опытно-поисковой работы

Во время формирующего этапа опытно-поисковой работы была проведена серия игр, направленных на повышение уровня креативности, которые проводились с января 2017 по февраль 2017 г.

На формирующем этапе работы было необходимо создать эмоционально-благополучную атмосферу для детей. В понятие «эмоционально-благополучная атмосфера» входит: налаживание контактов с детьми, снятие эмоционального напряжения в игре, развертывание партнерских отношений.

Для этого требовалось внести необходимые изменения в воспитательный процесс. Отказаться от прямых указаний и больший акцент перенести на косвенные воздействия через организацию совместной деятельности, игру, игровое общение, использование средств литературы и искусства; в непосредственном общении большое внимание уделять становлению нравственных качеств.

Участвовать в играх детей в качестве партнера. В игре брать на себя одну из ролей (не обязательно главную) и выполнять игровые действия в соответствии с ней. Например, «Дядя Федор приехала». «Я – Дядя Федор. Я приехала к вам из Москвы в Простоквашино. Кот Матроски, Шарик, чем вы меня угостите? А у вас есть пирог? Нет? Тогда давайте сходим в магазин за продуктами и испечем его...»

Не навязывать детям свое мнение о развитии сюжета и поведении героев, но принимать участие в обсуждении и планировании дальнейшего хода игры. Например, «А можно я буду играть с вами в «Магазин». Я буду покупателем. Я хочу приготовить вкусный обед и мне необходимы нужные продукты. Я пойду за ними в магазин...»

В ходе формирующего этапа вовлекались в игру малоактивные дети, которые предпочитают отмалчиваться, придерживаться того, что в предлагаемых заданиях не существует одного решения и правильными могут оказаться разные ответы, иногда не похожие друг на друга. Стимулировалось

как можно большее число разнообразных ответов, но, прежде всего, поощрялись оригинальные, творческие решения.

В работе с этими детьми выявлялись их особенности, попытались вывести их из состояния малоактивности путем организации совместной с воспитателем игровой деятельности. Предлагалось ребенку поиграть с набором игрушек из «киндер-сюрприза». Главным условием проведения формирующего этапа и развития творчества у старших дошкольников явилось руководство игрой со стороны воспитателя и при этом предоставление детям свободы и самостоятельности в игре.

Для развития диалога введены «телефонные» разговоры персонажей. Например, Ситуация №1. «Здравствуйте, вам звонит доктор. (А у нас никто не болен). Я знаю, но вашей дочери пора сделать прививку. (А когда мы к вам должны прийти) Завтра утром...»

Ситуация №2. «Здравствуйте! Вам звонит ваша тетя. Как у вас дела? (хорошо). Может быть, вы приедете ко мне в гости?»

Для развития сюжетосложения проведена с детьми игра – «Придумывалка». При этом поставить следующий вопрос: «Что и как придумывать?»

В совместной игре с детьми постепенно переводить их ко все более сложным преобразованиям знакомого сюжета, а затем и к совместному придумыванию нового.

Для этого сориентировать детей на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. Было предложено «вспомнить» вместе известную сказку. Пересказ должен происходить в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований полноты рассказа. Важного чтобы ребенок передал общий смысл очередного события. После его изложения предложила передать «ход» другому ребенку. Если дети забыли часть сказки, можно включиться вне очереди: «Я вспомнила, дальше было так...»

Тем же детям предложена новая игра «Давайте играть по-новому. Будем вместе придумывать общую сказку, про Красную шапочку, но немного не такую».

Игра – придумывания каждый раз должна занимать не более десяти - пятнадцати минут. Желательно участников посадить так, чтобы они видели

друг друга. Постепенно в игру можно включать до 3-х детей. Большое число участников пока не целесообразно, т. к. дети не могут долго ждать своей очереди высказаться, теряют нить сюжета, и в результате их интерес падает.

По мере овладения умениями совместно комбинировать разнообразные события стимулировала детей к соединению сюжет сложения с ролевым взаимодействием. С этой целью включала детей в игру, где участником предложила роли, принадлежащие разным смысловым сферам – разно-контекстные роли (Незнайка и воспитатель, Золушка и милиционер, Кашей Бессмертный и продавец...). Чтобы не «закрывать» предметными действиями творческую работу по соединению этих ролей в общем сюжете, игру осуществить в форме «телефонных» разговоров персонажей.

В дальнейшем предлагалось придумать настоящую историю. При этом опираясь на детские интересы, но одновременно стимулируя участников к использованию тех знаний, которые они получают на занятиях, экскурсиях, из книг и кинофильмов. Придумывание историй осуществлять в группах по четыре – пять человек. Обсуждался с детьми начальный эпизод истории (выбор героя, ситуацию, в которой он оказался, цель и т.д.), в дальнейшем постепенно уменьшая вклад воспитателя в игру.

Для снятия эмоционального напряжения были использованы:

- 1) метод мозгового штурма;
- 2) метод гирлянд.

Перед началом мозгового штурма была поставлена задача – начинать высказывание идей с самых молчаливых, с самых малоактивных детей, чтобы не давил страх перед авторитетом. Последним будет высказываться руководитель. При этом запрещается критика (словесная, жестовая, мимическая) и поощряется любая идея, даже шуточная или явно нелепая. Мозговой штурм можно будет провести не запланировано при решении какой-либо задачи (бытовой или сказочной), во время игры занятие, при обсуждении какого-либо поступка, случая или события из художественного произведения. Например, мебель для кукол есть, но очень большая, места для нее нет. Необходима мебель небольшого размера, но тогда не поместятся все куклы. Противоречие: мебель для кукол должна быть большой, чтобы куклы

в ней помещались, и мебель должна быть маленькая, чтобы она помещалась в игровом уголке. Дети сами, по ходу, обсуждая, будут корректировать высказанные идеи, анализировать их (что хорошего и что плохого в них, какую идею можно реализовать наиболее быстро, легко...).

Гирлянды аналогий формировались, в виде списка слов – это были все части речи, а также сочетания слов. Отталкиваясь от исходного слова, необходимо составить цепочку (каждая новая ассоциация находится не по первому, а по последнему слову). Цепочка слов может закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Например, дорога – извилистая – крутая – яйцо – скользкая – горка – снег – пустыня – сахар – вкусно – компот – фрукты – много – заболеешь – больница – лекарства – горькая – лук – грядка – огород – дорога...

Игра проводилась индивидуально или с двумя – тремя детьми, так как в большой группе дети склонны подхватывать высказывания товарищей, отвлекаясь от своих ассоциаций.

Метод гирлянд позволили дошкольникам творчески мыслить, проводить параллели между предметами, не отвлекаться от своих ассоциаций, выявлять сходства предметов по каким-либо свойствам или отношениям. Интерес к совместной деятельности толкал их к обсуждению ассоциаций.

Основные трудности при проведении опытно-поисковой работы были связаны с принятием ребенком взрослого как партнера в деятельности. Так, дети, участвующие в исследовании, первоначально недоверчиво относились к изменившейся позиции взрослого и воспринимали его поведение как игру, которая скоро закончится. Из наблюдения за детьми стало ясно, что дети достаточно часто настороженно воспринимают любого водящего в группу взрослого, а тем более того, который идет на непосредственный контакт с ним. Выяснилось, что дети сдерживают свои проявления, боясь быть замеченным воспитателем.

Вхождение воспитателя в детскую деятельность и развертывание в ней партнерских отношений постепенно меняло позицию детей. Было замечено,

что дети стали часто обращаться ко взрослому, искренность в общении, особенно в тех случаях, когда педагог поддерживал беседу детей о героях мультфильмов, находился в курсе детских интересов, включался в обсуждение детского замысла, считался с мнением других детей, подчеркивал достоинства замысла ребенка. Педагог реально оказывал помощь ребенку в случае его затруднений или обращений за советом.

В ходе формирующего этапа значительное место занимала индивидуальная работа с детьми, в которая была направлена на то чтобы показать доброжелательность, заинтересованность воспитателя в каждом, без исключения ребенке, особое значение такая работа имел для малоактивных, часто конфликтующих детей, замкнутых детей, которые не могли удовлетворить потребность в «принятии» их детьми и взрослыми.

В работе специально демонстрировалось эмоционально-положительный настрой воспитателя как в индивидуальном общении, так и по отношению к различным детским группа (объединенных, например, совместной деятельностью).

В поведении детей были замечены следующие изменения: появление доверия к взрослому, большая уверенность в себе в процессе участия в совместной деятельности.

Проявление педагога, выражающееся отсутствием жестких оценок, резких обращений, желанием совместно действовать позволили ребенку увидеть взрослого как интересующего субъекта. Это выражалось в частых обращениях к воспитателю по поводу организации совместной деятельности, решения конфликтных ситуаций и т.д.

С целью снятия эмоционального напряжения у старших дошкольников создавалась обстановка разрешения. Для этого использовали метод мозгового штурма и метод гирлянд. Мозговой штурм возникал незапланированно при решении какой-либо задачи, при обсуждении поступка, случая или события из художественного произведения. Дети сами по ходу, обсуждая, корректировали высказанные идеи, анализировали их. В такие моменты, наблюдая за детьми, можно было отметить более внимательное отношение их

друг к другу в условиях совместной деятельности, что связано с появлением интереса к партнеру-сверстнику как носителю нового.

Метод гирлянд позволили дошкольникам творчески мыслить, проводить параллели между предметами, не отвлекаться от своих ассоциаций, выявлять сходства предметов по каким-либо свойствам или отношениям. Интерес к совместной деятельности толкал их к обсуждению ассоциаций.

Таким образом, на формирующем этапе работы была создана эмоционально-благополучную атмосферу для детей, а именно налажены контакты с детьми, снято эмоционального напряжения в игре, установлены партнерские отношения. Проведенная нами работа была системной, последовательной и дала свои результаты.

Для выявления эффективности комплекса занятий была использована та же методика, что и на констатирующем этапе работы– Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса. Результаты анализировались психологом ДОО с привлечением данных констатирующего обследования уровня развития творческих способностей детей. Результаты оценки выполнения контрольных заданий представлены в таблицах.

Таблица 5

Результаты в целом по всей группе детей (12 человек)

Уровень развития креативности	Контрольный этап	
	Количество детей	%
Низкий	3	25
Средний	6	50
Высокий	3	25

Таблица 6

Результаты по группам (6 человек)

Уровень развития креативности	Контрольный этап			
	1 группа (экспериментальная)		2 группа (контрольная)	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	-	-	1	17
Средний	1	17	2	33
Высокий	5	83	3	50

Данные таблицы показывают, что создание эмоционально-положительной обстановки позволило в 1 группе уменьшить диапазон колебания баллов по сравнению с этапом констатации. Дети легче адаптировались в условиях поставленной задачи.

Нетрадиционные отношения взрослого с ребенком, нестандартная обстановка проведения работы с детьми - все это способствовало легкости принятия детьми контрольных заданий, появлению эпизодических выходов за рамки стереотипических способов выполнения задания, желанию выполнить задание с положительным результатом (Приложение № 4).

Активизирующее вмешательство взрослого толкало детей к новым решениям возникающих в деятельности задач. Предоставление свободы в организации игровой деятельности способствовало налаживанию дружеских отношений между детьми. В таких условиях дети меньше конфликтовали друг с другом, более того, пытались участвовать в решении общих проблем. Их объединяла, и общая идея создать интересную игру, и эмоциональный подъем, связанный с ощущением причастности к тому, чего невозможно достичь в индивидуальной деятельности.

Сравнительный анализ оценок выполнения заданий на констатирующем и контрольном этапах работы показал тенденцию к снижению низких оценок (1 балл) и увеличению высоких (2, 3 баллов).

Характеризуя творческие проявления детей при выполнении заданий на контрольном этапе исследования, необходимо отметить быстроту, как способность быстро адаптироваться в сложившейся ситуации, и гибкость, как способность предложить новое использование для известного объекта, свойственные большему количеству детей по сравнению с результатами констатирующего этапа. У тех детей, чьи результаты на констатирующем этапе исследования были низкими, гибкость проявилась при выборе пути решения задач. Тем не менее, дети использовали привычные пути решения задач, что позволяет сказать о привязанности их к привычному, реалистичному. Проявления детей характеризовались эпизодическими

выходами за рамки стереотипных сюжетов, способов деятельности. Так, оригинальность как способность находить свой собственный, самостоятельный путь выполнения задания, проявилась лишь у 4 детей 1 группы, а вариативность, как способность придумывать несколько вариантов решения одной задачи проявилась у 3 детей.

Можно отметить повышение у детей активности, стремления при выполнении задания действовать самостоятельно, желание изменить привычный сюжет найти другой способ решения задач, действовать согласованно с другими детьми и взрослыми. И хотя специальной задачи – сформировать способы творческой деятельности - на этом этапе не ставилось, дети осваивали их в процессе совместной деятельности и общения ребенка со взрослым.

Контрольный этап исследования показал, что детям доступно освоение способов комбинирования предложенных идей. Так, в совместной деятельности можно было наблюдать попытки детей придумать новый сюжет, решить «сложную» задачу, использовать свой опыт для решения задачи по-новому и т.д. Подобные творческие проявления можно было заметить и в самостоятельной деятельности детей, особенно ближе к концу опытно-поисковой работы. Использовались такие способы решения задач, как воспоминание ситуаций из сюжетов, заимствованных из книг и мультфильмов и многое другое.

На основе полученных оценок выполнения контрольных заданий детьми первой и второй групп были определены уровни развития креативности у детей старшего дошкольного возраста. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Уровни развития у детей старшего дошкольного возраста после проведения формирующего этапа

Уровень развития креативности	1 группа (экспериментальная)				2 группа (контрольная)			
	До		После		До		После	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	2	33	-	-	1	17	1	17
Средний	3	50	1	17	3	50	2	33
Высокий	1	17	5	83	2	33	3	50

Контрольный этап позволил прийти к выводу о том, что в игре у старших дошкольников необходимо использовать проблемные методы и методы активизации творческого мышления (введение игровой задачи, метод гирлянд и ассоциаций, метод мозгового штурма).

В результате подтвердилось предположение о том, что развитие креативности у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре возможно, если создаются следующие условия:

- 1) создание эмоционально-благополучной атмосферы в группе детского сада;
- 2) гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка в условиях педагогического руководства ею;
- 3) специальная работа, проводимая взрослым по развитию творческих способностей старших дошкольников в игровой деятельности.

2.3. Методические рекомендации для развития креативности у старших дошкольников средствами сюжетно-ролевых игр

Значение роли педагога в развитии креативности у дошкольников в сюжетно-ролевой игре неоспоримо. Вместе с тем, особое внимание следует уделить тем педагогическим условиям, которые специфически влияют на развитие творчества дошкольника в сюжетно-ролевой игре.

В дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств [5; 17].

Анализ работ Л.С. Выготского позволил сделать вывод о том, что необходимо расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности.

Современные исследования показывают, что игра детей дошкольного возраста, особенно если она осуществляется при умелом руководстве

взрослых, способствует развитию у них творческого воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать замыслы и планы индивидуальных и коллективных действий [3; 26; 32].

Исследователи отмечают, что важнейшее условие успешного руководства творческими играми – умение завоевать доверие детей, установить с ними контакт. Это достигается только в том случае, если педагог относится к игре серьезно, с искренним интересом, понимает замыслы детей, их переживания. Такому воспитателю ребята охотно рассказывают о своих планах, задумках, обращаются к нему за советом и помощью [3; 4; 31].

Часто ставится вопрос: может ли воспитатель вмешиваться в игру? Так, Д.В.Менджерицкая утверждает, что такое право у него есть, если это требуется для того, чтобы дать игре нужное направление. Но вмешательство взрослого только тогда будет успешным, когда он пользуется у детей достаточным уважением и доверием, когда он умеет, не нарушая их замыслов, сделать игру увлекательнее. В игре раскрываются особенности каждого ребенка, его интересы, хорошие и дурные черты характера. Наблюдение за детьми в процессе этого вида деятельности дают педагогу богатый материал для изучения своих воспитанников, помогают найти правильный подход к каждому ребенку [17].

Чтобы игры были содержательными и воспитывающими, педагог должен познакомить детей с определенным кругом явлений из жизни взрослых, постепенно раскрывая мотивы и нравственный смысл человеческой деятельности. Существенными факторами, влияющими на направленность детских игр, на расширение и углубление игровых образов, являются художественная литература и произведения изобразительного искусства.

Эстетические переживания детей неизменно связаны с внешним действием героя произведения. Ребенок не представляет себе образ, предложенный автором, если сам мысленно не принимает участия в жизни героя, не ставит себя на его место, это объясняется тем, что всякую мысль,

чувство ребенок постигает через внешнее действие. Он как бы превращает в реальность киноленту образов и ассоциаций, возникших в его воображении под влиянием книги, картинки. В связи с этим выделяется такая особенность восприятия художественных произведений, как стремление реализовать свою внутреннюю активность в рисовании, в драматизации, а также в самостоятельных играх [12].

В работе Л.П. Богдановой показано, что для того, чтобы вызвать большой интерес детей к ролям в игре, педагог применяет такие приемы, как выборочное повторное чтение произведения, анализ образов героев, беседы о них, составление детьми творческих рассказов о персонажах, собственный рассказ педагога, рассматривание репродукций и беседа по ним.

Художественно-графические произведения по-разному влияют на игровую деятельность детей. Одни вызывают желание сразу же развернуть игру по их сюжетам, другие подсказывают новые образы, эпизоды, которые как вплетаются в прежние игры, третьи помогают детям правильно предать внешний вид игровых образов.

Л.П. Бочкарева подчеркивал, что под влиянием картины становятся более выразительными позы, принимаемые детьми в той или иной игровой роли, их жесты, мимика, становится более разнообразным предметное оформление игры. Стремление добиться сходства настолько увлекает детей, что даже в ходе игры они могут несколько раз подойти к картине, чтобы проверить, правильно ли они изображают того или иного героя.

В восприятии картин и в их отражении в игре ярко проявляется индивидуальность детей. Одни дети обращают внимание на детали костюма и стремятся к их воспроизведению, другие дети передают отношения между героями, третьи – их чувства, а четвертые – активные физические действия. Ребенок создает образ взятой на себя роли, здесь ярко проявляются особенности его личности и художественного воображения [3; 18].

Книги и художественно-графические произведения, по мнению Л.П.Бочкаревой, обогащают игровое творчество детей. У них появляется

устойчивый интерес к играм на определенные темы. Для создания игровой роли ребенок активизирует свою мысль, припоминая художественное произведение, его образы. Качественно новая информация, поступающая посредством знакомства с произведениями искусства, ее закрепление в игровой деятельности расширяет кругозор детей, обогащает знаниями о реальной деятельности. С помощью книг и картин воспитатель добивается сознательного отношения детей к выбору роли, устойчивого, глубокого интереса к ней. Продолжительное пребывание в одной роли помогает ребенку лучше вникнуть в смысл изображаемого, достичь наиболее полного перевоплощения [22].

Сознательное отношение к выбранной роли влияет на развитие творческого воображения ребенка. Оно становится более целенаправленным, богатым. В процессе создания игровых образов дети способны осуществлять многообразные творческие поиски, мобилизовать свои знания, впечатления, полученные из различных источников, в том числе и из книг и картин. От изображения отдельных действий, внешнего вида героя они переходят к передаче его чувств, характера и глубины отношений, общественного смысла деятельности.

Произведения искусства оказывают влияние и на эстетическое воспитание детей. Знакомство с книгами и картинами сопровождается эмоциональными реакциями, устойчивым вниманием детей, у них возникает потребность в новых знаниях о людях, стремление познать их через художественные произведения. Это в свою очередь находит отражение в игре и проявляется в способности детей творчески перевоплощаться в создаваемый образ, пользуясь различными средствами [35].

Основной путь воспитания в игре – влияние на ее содержание, т.е. на выбор темы, развитие сюжета, распределении ролей и на реализацию игровых образов.

Задача воспитателя – помочь организовать игры, сделать их увлекательными, насыщенными действиями. Но не следует предлагать детям

разработанные педагогом, готовые сюжеты игры. Дети в игре подражают деятельности взрослых, но не копируют ее, а комбинируют имеющиеся у них представления, выражают свои мысли и чувства. И если им предложить действовать по плану воспитателя, копировать данные образы, то это будет подавлять их воображение, самостоятельность, непосредственность [17; 27].

Очень важно не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Нужно, чтобы дети сами придумывали игры, ставили себе цели. Педагог не должен стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им те или иные игры [13].

Руководя игрой, воспитатель всегда должен помнить о том, что нужно развивать инициативу, самостоятельность детей, сохранять их непосредственность, радость игры. Из приемов руководства игрой следует исключить всякого рода принуждение, никогда не фантазировать за ребенка, не придумывать за него игру. Нужно очень деликатно влиять на развитие интересов, на чувство детей, направлять работу их воображения и мысли. Только при таком руководстве успешно развивается игровое творчество [23].

Чтобы найти правильный путь влияния на детскую игру, надо понимать ее, уметь наблюдать играющих детей.

Особенно важно индивидуальное наблюдение за каждым ребенком. Ведь в творческой игре, больше чем во всякой другой деятельности, он обнаруживает свои склонности, переживания.

Лучше предлагать тему игры не группе в целом, а отдельным детям или небольшими группами детей: это позволяет считаться с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка.

Другими словами, успешность сюжетно-ролевой игры, несомненно, зависит от организационной деятельности педагога.

Во-первых, педагогу необходимы условия для развития игрового сюжета, создания предметно- игровой среды происходит с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольника. Атрибутами для сюжетно-

ролевых игр должны быть красочными и эстетическими, так как именно с ними будет взаимодействовать ребёнок.

Правильная организация предметно игровой среды предполагает и выполнения воспитателем программной задачи развития детского творчества в игровой деятельности.

Во-вторых, сюжетно – ролевая игра будет успешной только в том случае, если педагог будет организовывать и осуществлять игровую деятельность детей последовательно и систематически, а не от случая, к случаю.

Умение педагога наблюдать за детьми даёт ему материал для раздумий, умения понимать их игровые замыслы и переживания, исходя из этого, планировать игровую деятельность с дошкольниками.

И наконец, в-третьих организуя сюжетно-ролевую игру с детьми, педагог должен активно использовать методы и приёмы обучения детей игровым действиям, а в старшем дошкольном возрасте игровой цепочкой, согласно выбранной роли или игровому сюжету. Влияние воспитателя на выбор игры, игровые действия заключается в том, что он поддерживает интерес к игре, развивает инициативы детей, приучая их задумываться над темой игры, самостоятельно выбирать наиболее интересную. Если игра затухает, педагог разнообразит её новыми персонажами или игровыми действиями. Опытный педагог нередко сам встаёт на позицию ребёнка и участвует в игровой деятельности на равных с участниками игры. Это сближает педагога с детьми, и позволяет ему реализовать поставленные задачи.

Зарубежные исследователи (Джон Гауэн, Треффингер и др.), считают, что для развития креативности необходимы некоторые условия руководства сюжетно-ролевой игрой [19]. Так, Джон Гауэн убедительно доказывал необходимость комплексного понимания творчества. Он предлагал родителям: поддерживать способности ребенка к творчеству и проявлять сочувствие к ранним неудачам; избегать неодобрительной оценки творческих

попыток ребенка; позволять ребенку самому заниматься своими делами, т.к. избыток «шефства» может затруднить творчество; помогать ребенку справляться с разочарованием и сомнением, когда он остается один в процессе непонятного сверстникам творческого поиска: пусть он сохранит свой творческий импульс, находя награду в себе самом и меньше переживая о своем признании окружающим; помогать ребенку ценить в себе творческую личность, находить слова поддержки для новых творческих начинаний ребенка, избегать критики первых опытов, так как ребенок стремится творить не только для себя, но и для тех, кого любит.

У творчески одаренных детей должны быть творческие родители, способные создать атмосферу, где таланту каждого из детей нашлось бы достойное место, и каждый был бы рад достойному вкладу другого.

Проявление креативности подвержено влиянию многих внешних условий. Например, в условиях, характеризующихся отсутствием критики, оценок или стресса, дети намного лучше справлялись с творческими и интеллектуальными задачами.

Учебная программа для детей дошкольного возраста обязательно должна предусматривать развитие творческих способностей. Педагоги считают, что творческое начало следует развивать с самого раннего возраста, т.к. иначе оно может быть подавлено уже к 6-летнему возрасту.

Большое значение в развитии творческих способностей у детей отводится методике преподавания. Одним из основных условий развития творческого мышления является создание атмосферы – развитие чувства психологической защищенности у детей. Следует помнить, что критические высказывания в адрес детей и создание у них ощущения, что их предложения неприемлемы или глупы, - это самое верное средство подавить их творческие способности. К мыслям, высказываемым детьми, учителю следует относиться с уважением. Более того, нужно поощрять детей в их попытках браться за сложные задачи, развивая тем самым их мотивацию и настойчивость.

Фелдхаузен и Треффингер (1980) отмечают важное значение обстановки и физической среды в развитии творческих способностей. Комната, в которой проходят занятия дошкольников, должна быть устроена таким образом, чтобы в соответствии с выбранным занятием дети имели возможность свободно перемещаться из одной части комнаты в другие, не спрашивая разрешения у воспитателя. Класс должен быть снабжен всевозможными материалами и оборудованием, представляемыми в полное распоряжение детей. Оставляя за собой за собой функцию общего контроля за происходящим в группе, педагог дает возможность детям строить творческий процесс самостоятельно.

Для стимуляции творческой активности могут выступать следующие факторы:

- обеспечение благоприятной атмосферы, то есть доброжелательность со стороны учителя, его отказ от высказывания оценок и критики в адрес ребенка способствуют свободному проявлению дивергентного мышления (его характеризуют быстрота, гибкость, оригинальность, точность);

- обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными, новыми для него, предметами и стимулами с целью развития его любознательности;

- поощрение высказывания оригинальных идей;

- использование личного примера творческого подхода к решению проблем;

- обеспечение возможностей для упражнения и практики, широкое использование вопросов дивергентного типа применительно к самым разнообразным областям.

- предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

В педагогике существуют методы, которые специально направлены на развитие креативности у дошкольников.

Интересным для нас представляется анализ комплексного метода руководства игрой, разработанного и апробированного в исследованиях

группы авторов (Е.В.Зварыгина, Н.Ф.Комарова, С.Л.Новоселова). Центральной идеей этого метода является необходимость системного подхода к формированию игры с учетом возраста ребенка и особенностей его игровой деятельности. Содержание комплексного метода составляют следующие компоненты:

- планомерное обогащение жизненного опыта детей;
- совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу им игрового опыта;
- своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей;
- активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение их к самостоятельному применению в игре новых знаний, способов решения игровых задач, способствующего вступлению детей во взаимодействие друг с другом.

Эти компоненты в основном соответствуют традиционному делению на прямые и косвенные методы руководства игрой.

Страунинг А. выделяет метод создания ситуаций «мозгового штурма», который предполагает совместное обсуждение с детьми возникшей в игре проблемы путем постановки взрослым вопросов, позволяющих контролировать творческие решения встающих перед детьми проблем. Интерес к данному методу возник в связи с необходимостью активизировать творческий потенциал ребенка.

Буш Г.Я. предлагает метод гирлянд и ассоциаций. Гирлянды аналогий формируются в виде списка слов. Это могут быть все части речи, а также сочетания слов. Цепочка слов может закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Этот метод применяется для стимулирования творческих проявлений детей и имеет «раскачивающее» значение.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы, позволяет сделать следующее заключение: развитие

креативности в сюжетно-ролевой игре возможно, если инициатива в игре принадлежит ребенку. Многие авторы в своих педагогических исследованиях подчеркивают, что взрослый должен руководить игрой старших дошкольников только косвенными методами, не разрушая инициативу и свободу выбора ребенка. Развитие игры и развитие творческих способностей ребенка находится в зависимости, в связи. Поэтому важно, развивая игру, обеспечить развитие креативности в ней [18, 24; 21].

Руководство взрослыми игровой деятельностью детей выражается в обогащении содержания игры, а также в развитии игры в соответствии с возрастными возможностями ребенка. Этап игры детей старшего дошкольного возраста с одной стороны, требует развития ролевого поведения в играх детей дошкольного возраста, а с другой – сюжетосложения, как перспективного этапа развития игры, наиболее творческого, предполагающего высокий уровень развития креативность.

Таким образом, успешное осуществления игровой деятельности возможно при умелом руководстве педагога, который способен сделать сюжетно-ролевую игру увлекательным процессом, в ходе которого, происходит полноценное развитие ребенка дошкольного возраста.

Вывод по II главе. В ходе опытно-поисковой работы был выявлен уровень креативности у детей старшего дошкольного возраста. Полученные данные и их сравнение, дали возможность говорить о низком уровне креативности у детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, имелись достаточные основания для проведения комплекса мероприятий, направленного на повышение уровня креативности детей.

В ходе формирующего этапа была проведена серия игр, направленных на повышение уровня креативности. При проведении данных игр:

- воспитатель создавал эмоционально – благополучию атмосферу в группе детского сада;
- в условиях педагогического руководства воспитатель предоставлял свободу и самостоятельность в игре ребенку;

- проводил специальную работу по развитию творческих способностей старших дошкольников в сюжетно – ролевой игре;

В ходе опытно-поисковой работы был отмечен заметный рост по всем показателям развития креативности, дети стали более самостоятельными в выборе темы, проявляли фантазию, придумывая что-то новое, оригинальное. Уже на формирующем этапе исследования мы заметили усиление творческой активности детей, стремление предложить свой вариант замысла.

Таким образом, наше предположение о том, что развитие креативности у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре возможно, если соблюдать следующие условия:

- создание эмоционально – благополучной атмосферы в группе детского сада;

- гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка в условиях педагогического руководства воспитателя;

- специальная работа, проводимая взрослым по развитию творческих способностей старших дошкольников в сюжетно – ролевой игре;

подтвердилось.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретических исследованиях о развитии креативности у старших дошкольников в сюжетно ролевой игре мы опирались на следующие положения: креативность связана с развитием личности и интеллекта, воображения, которое имеет особую форму, вид у ребенка старшего дошкольного возраста, а значит, особую форму имеет и креативность дошкольника. Опираясь на исследования Л.С.Выготского, В.В.Давыдов, Я.А.Пономарев, А.Г.Шмелев и др. центральным компонентом креативности дошкольника является его способность к воображению.

Игра может рассматриваться и как условие развития творческих способностей. Хотя достаточным условием она становится тогда, когда взрослый осуществляет педагогическое руководство, создает эмоционально – положительную обстановку, не разрушает инициативу и свободу выбора ребенка.

В ходе работы была проанализирована психолого- педагогическая литература по теме, что позволило сделать вывод о том, что одним из самых важных и распространенных средств развития креативности детей старшего дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Именно через игру ребёнок познаёт мир, готовится к взрослой жизни. Игры часто подразумевают «исполнение» детьми определённых социальных ролей взрослых, дети часто используют игры для того, чтобы ещё лучше познать мир, повысить уровень «внутреннего Я», развить уровень интеллекта. Одним из эффективных средств развития креативности детей старшего дошкольного возраста выступает сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевые игры – это всегда импровизация, черпающая материал социальной практики

жизнедеятельности человека с привнесением трех элементов: фантастики, исторической правды и настоящей действительности. Объединяющим спонтанным моментом трех элементов является воображение. Именно в сюжетно- ролевой игре ребенок способен практиковать со своими чувствами и поведением, при этом задача взрослого быть наставником в практикующих ситуациях и направлять его деятельность.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов привел к выводу, что творчество, как и способность к нему, выраженная понятием креативность, активно развивается в детском возрасте и его развитие осуществляется вместе с развитием личности и интеллекта. В связи с этим развитие креативности в детстве представляет собой важнейшую задачу, что подтверждает необходимость развития креативности у детей старшего дошкольного возраста.

Проведенный анализ взглядов различных исследователей на проблему креативности позволил выяснить, что креативность – это способность к творчеству. Обращаясь к характеристике креативности, исследователи характеризуют ее как творческую способность, проявление и развитие которой связано с развитием воображения, фантазии. Развитие креативности качественно меняет личность человека, как утверждают психологи.

Анализ работ таких исследователей как Н. К. Крупская, А.С.Макаренко, Д.Б. Эльконин, П.Г.Саморукова, А. А. Люблинская, А.П.Усова, Л.С.Выготского, Д.В.Менджерицкой, В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева и многих других авторов показал, что сюжетно-ролевая игра может быть рассмотрена как средство развития креативности, а ее организация для развития креативности –как необходимое условие креативности детей старшего дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра способствует развитию таких творческих способностей как способность к созданию замысла, к его реализации, способность к созданию сюжета, к комбинированию, переструктурированию образов и других.

Для педагогического руководства в сюжетно ролевой игре в целях развития творчества ребенка старшего дошкольного возраста исследователи предлагают использовать специальные методы, необходимые для развития креативности: метод постановки игровой задачи, метод мозгового штурма, метод гирлянд и ассоциаций.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы, позволил выделить особенности развитие креативности в сюжетно-ролевой игре. Развитие креативности в сюжетно-ролевой игре возможно, если инициатива в игре принадлежит ребенку. Многие авторы в своих педагогических исследованиях подчеркивают, что взрослый должен руководить игрой старших дошкольников только косвенными методами, не разрушая инициативу и свободу выбора ребенка. Развитие игры и развитие творческих способностей ребенка находится в зависимости, в связи. Поэтому важно, развивая игру, обеспечить развитие креативности в ней.

Так же анализ психолого-педагогической литературы позволил подтвердить, что развитие креативности у старших дошкольников в сюжетно ролевой игре возможно, если создать следующие условия:

- создание эмоционально – благополучной атмосферы в группе детского сада;
- гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка в условиях педагогического руководств воспитателя;
- специальная работа, проводимая взрослым, по развитию креативности старших дошкольников в сюжетно – ролевой игре.

Для проверки гипотезы необходимо было провести опытно – поисковую работу:

На констатирующем этапе исследования были выявлены особенности проявления креативности у детей старшего дошкольного возраста, и выяснены условия, используемые педагогом в работе по развитию креативности.

На основании проведенных наблюдений, а также организации специальной, продуктивной деятельности было определено три уровня развития творчества у детей старшего дошкольного возраста: 1 уровень (низкий), 2 уровень (средний), 3 уровень (высокий). Был сделан вывод о преобладании у старших дошкольников низкого уровня развития креативности, что связано с отсутствием специальной работы по организации "творческой" среды.

Было установлено, что взрослый руководствуется чаще либеральным стилем общения. Детям предоставлена полная свобода действия, т. е. практически не организована творческая деятельность. Взрослые не принимают участия в деятельности детей.

На формирующем этапе исследования мы ставили целью проведение целенаправленной работы по организации "творческой" среды. Была проведена работа по созданию предметно – игровой среды на отрыв ребенка от стереотипов.

Использовалось стимулирующее влияние взрослого на игру детей. Фоном для такого влияния являлись отношения между взрослым и детьми, чтобы ребенок не чувствовал себя скованно, проявляя творческую активность.

Под стимулирующим влиянием взрослого мы понимали подбор и использование ряда активизирующих творческий потенциал ребенка методов: метод постановки игровой задачи, метод мозгового штурма, метод гирлянд и ассоциаций.

Контрольный этап подтверждает эффективность выбранной методики. Был отмечен заметный рост по всем показателям развития креативности, дети стали более самостоятельными в выборе темы, проявляли фантазию, придумывая что-то новое, оригинальное. Уже на формирующем этапе исследования мы заметили усиление творческой активности детей, стремление предложить свой вариант замысла.

Таким образом, наше предположение о том, что развитие креативности у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре возможно, если соблюдать следующие условия: - создание эмоционально – благополучной атмосферы в группе детского сада;

- гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка в условиях педагогического руководства воспитателя;

- специальная работа, проводимая взрослым по развитию творческих способностей старших дошкольников в сюжетно – ролевой игре;

нашло подтверждение в ходе опытно-поисковой работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. [Абушенко В.Л.](#) Личность // Новейший философский словарь / Сост. [А.А. Грицанов](#). — Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: книга 2; пер. с англ./ под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского.- М.:Пед-ка, 2002.-336 с., ил.
3. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет.сада / Под ред.Т. А. Марковой. - М.: Просвещение, 2002. - 128 с., ил.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1998.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е, М.,2001.
6. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. - М., 1998. - С.432-433.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Питер.1999.
8. Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психологическое развитие дошкольников. - М., 2001.
9. Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. - М.,2003.
10. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. т.1. Психологическое развитие ребенка. - М.: Педагогика, 1996. - 320 с., ил
11. Запорожец А. В. Некоторые психологические проблемы детской игры.// Дошкольное воспитание. – 1995. - №10.
12. [Кон И. С.](#) Личность // БЭС
13. Косенко Н. Т. Формирование творческой активности в игре.// Дошк. восп.- 1999. - №12.

14. Крупская Н. К. Пед. соч. – М., 1989. - т. 6. - С.54-55.
15. Леднева С.А. Детская одаренность глазами педагогов //Новая школа. 2003 № 1. С. 80 - 83.
16. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 2-е. - М., 2002.
17. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры.// Психологическая наука и образование. - М., 1996. - №3
18. Люблинская А. А. Очерки психологического развития ребенка. 2-е изд.-М.,2005. - С. 234-235.
19. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Взаимодействие взрослых с детьми в игре. // Дошкольное воспитание. – 2003. - №4. - С.18-23.24;32; 41.
20. Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры. - М., 1998.
21. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М.Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. — М.: Прогресс, 1991. — 376 с.
22. Основы психодиагностики. /Под. ред. А. Г. Шмелева. – Ростов на Дону, 1999.
23. Психология и педагогика игры дошкольника. /Под ред. А.В.Запорожца, А. П. Усовой. - М., 1996
24. Психологический словарь. /Под ред. В. В. Давыдова, А.В.Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Научн. –исслед. Ин-т общей и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1993. – 448 с., ил.
25. Психологическое развитие ребенка. - М.: Педагогика, 1996. - 320 с., ил.
26. Психология одаренности детей и подростков: Учебн. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений/ Ю.Д.Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др; - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 336 с.
27. Поздняков Н. А. Менджерицкая Д. В. – Исследователь игры детей дошкольного возраста.//Дошкольное воспитание. - 2004. - №12.
28. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1998.
29. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. /Под ред. Н. Н. Подьякова, Н. Я. Михайленко. - М., 2005
30. Пчелкина В. Книга – источник детского творчества. //Дошк. восп. – 2001. - №6.
31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. – М, 1999.

32. Савенков Л. И. Детская одаренность в познавательной сфере. // Дошк. восп. - 1998. - №5-6.
33. Сухомлинский В. А. Избр. Пед. соч. – М., 1999. - Т. I. - С.104.
34. Теплов Б. М. Способности и одарённость. М., 1982.
35. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб., 2003.
36. Туник Е.Е. Опросник креативности Рензулли // Школьный психолог. 2004. № 4. С. 16–23.
37. Туник Е.Е. Тест Е. Торренса. Диагностика креативности. СПб., 2002.
38. Урунтаева Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум. – М., 1999.
39. Усова А. П. К вопросу о характеристике творческих игр детей и правилах руководства ими // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. - Л., 1947. - Т. 56.
40. Флерина Е. А, Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 2001. - С.140.
41. Художественное творчество и ребенок. / Под. ред. Н.А.Ветлугиной. - М., 1992
42. Чернов А. В. Роль творческой игры в развитии моральных отношений у детей. – Ростов на Дону, 1962.
43. Эльконин Д. Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей. // Дошкольное воспитание. – 1996. - №5
44. Эльконин Д. Б. Основные вопросы теории детской игры. / В сб.: психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1996].
45. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1998.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение №1

ТЕСТ ДИВЕРГЕНТНОГО (ТВОРЧЕСКОГО) МЫШЛЕНИЯ

ТЕСТОВАЯ ТЕТРАДЬ

ФИО _____

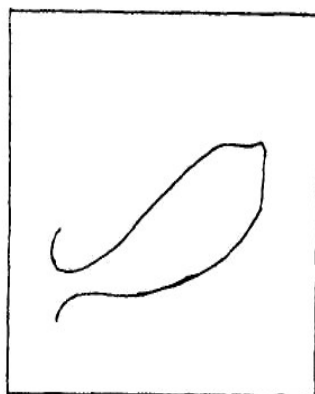
Дата _____

Возраст _____

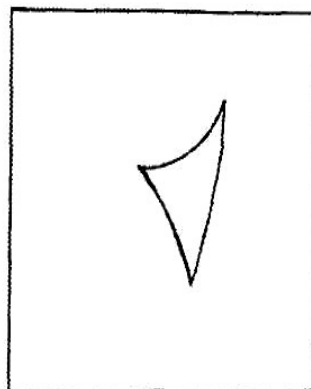
Группа _____

Детский сад _____

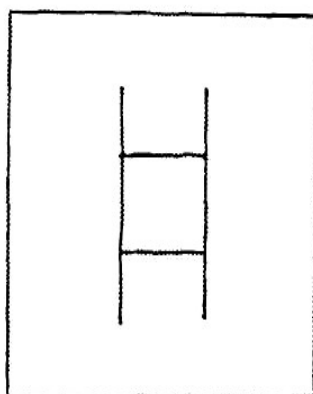
Город _____



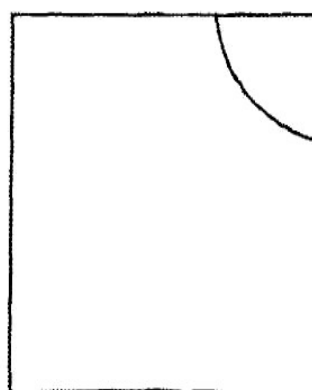
1 _____



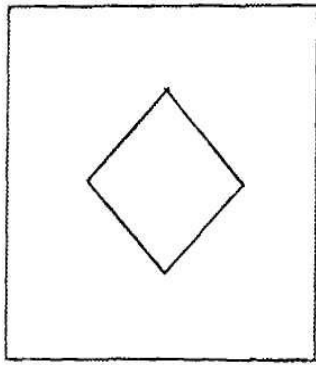
2 _____



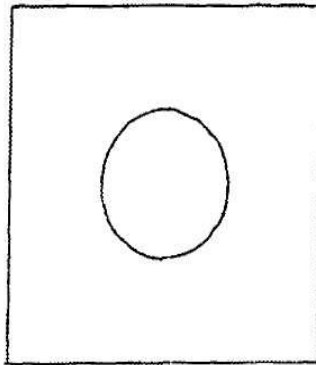
3 _____



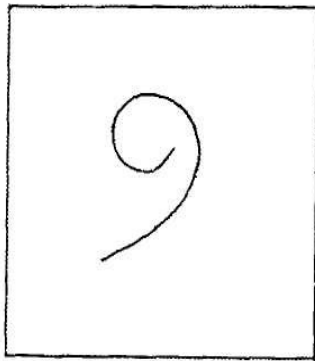
4 _____



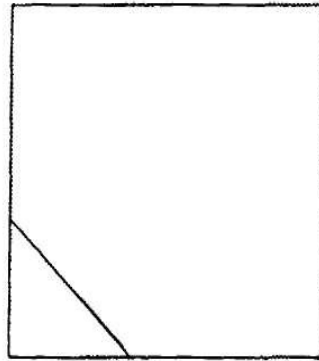
5 _____



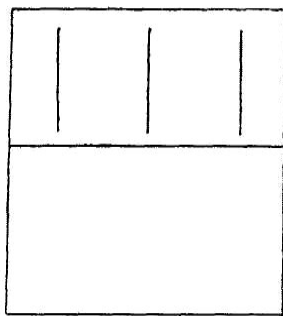
6 _____



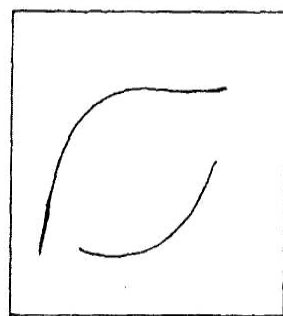
7 _____



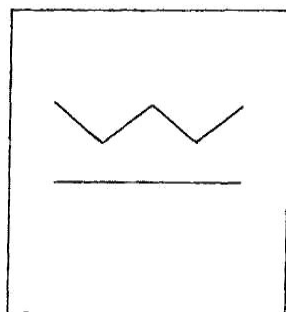
8 _____



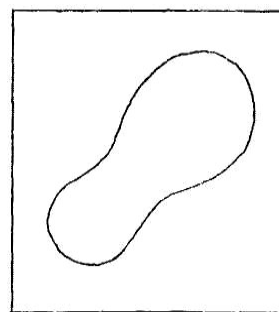
9 _____



10 _____



11 _____



12 _____

1 группа (экспериментальная)

1. Диана Р. -6 лет 2 мес.
2. Катя Х. – 6лет 5 мес.
3. Маша С. – 6 лет 4 мес.
4. Софья К. - 5 лет 9 мес.
5. Сава М. – 5 лет 11 мес.
6. Тимофей К. – 6 лет 6 мес.

2 группа (контрольная)

1. Саша С. -5лет 8 мес.
2. Никита М.- 6 лет 4 мес.
3. Игорь Н.- 6 лет 3 мес.
4. Таисия О.- 6 лет 6 мес.
5. Кристина К.- 5 лет 7 мес.
6. Вероника М. – 6лет 3 мес.

1 группа (экспериментальная)

Критерии И. Ф. ребенка	Быстрога	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Название	Сумма
Ребенок 1	12б.	5б.	32б.	22б.	12б.	83б.
Ребенок 2	12б.	7б.	32б.	10б.	12б.	73б.
Ребенок 3	12б.	8б.	24б.	11б.	16б.	71б.
Ребенок 4	10б.	5б.	20б.	10б.	10б.	55б.
Ребенок 5	12б.	7б.	32б.	29б.	15б.	95б.
Ребенок 6	11б.	5б.	20б.	8б.	11б.	54б.

2 группа (контрольная)

Критерии И. Ф. ребенка	Быстрога.	Гибкость.	Оригинальность.	Разработанность.	Название.	Сумма
Ребенок 1	12б.	7б.	28б.	11б.	16б.	74б.
Ребенок 2	12б.	10б.	25б.	23б.	11б.	81б.
Ребенок 3	12б.	7б.	30б.	20б.	12б.	81б.
Ребенок 4	12б.	7б.	33б.	26б.	12б.	90б.
Ребенок 5	12б.	5б.	32б.	22б.	12б.	83б.
Ребенок 6	11б.	5б.	20б.	8б.	11б.	54б.

Уровни креативности

Уровни	Показатели
Высокий	88-100
Средний	56-87
Низкий	≤ 55

1 группа (экспериментальная)

Критерии						
И. Ф. ребенка	Быстрота.	Гибкость.	Оригинальность.	Разработанность.	Название.	Сумма
Ребенок 1	12б.	10б.	30б.	27б.	15б.	94б.
Ребенок 2	12б.	8б.	30б.	24б.	13б.	87б.
Ребенок 3	12б.	9б.	32б.	30б.	17б.	100б.
Ребенок 4	12б.	7б.	33б.	29б.	16б.	97б.
Ребенок 5	12б.	10б.	30б.	27б.	15б.	94б.
Ребенок 6	12б.	7б.	33б.	29б.	16б.	97б.

2 группа(контрольная)

Критерии						
И. Ф. ребенка	Быстрота.	Гибкость.	Оригинальность.	Разработанность.	Название.	Сумма
Ребенок 1	12б.	7б.	28б.	11б.	16 б.	74б.
Ребенок 2	12б.	11б.	25б.	25б.	15б.	88б.
Ребенок 3	12б.	7б.	30б.	20б.	12б.	81б.
Ребенок 4	12б.	7б.	33б.	26б.	12б.	90б.
Ребенок 5	12б.	11 б.	32б.	22б.	113б.	90б.
Ребенок 6	11б.	5б.	20б.	9 б.	10б.	55б.

Уровни креативности

Уровни	Показатели
Высокий	88-100
Средний	56-87
Низкий	≤ 55